

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO
EN EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN
EMOCIONAL. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Álvaro Moraleda Ruano

Director

José Manuel García Ramos

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación**



**JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE UNA
EDUCACIÓN EMOCIONAL. DISEÑO DE UN PROGRAMA
DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE
EDUCACIÓN EMOCIONAL**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO
DE DOCTOR POR**

Álvaro Moraleda Ruano

DIRECTOR

José Manuel García Ramos

Madrid, 2015

*A todo aquel que evoca una
emoción al recordarme.*

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a todo el conjunto de expertos evaluadores del programa formativo y de la propia evaluación: D. Jesús Luís Alcalá Recuero, Dña. María Consuelo Valbuena Martínez, Dña. Ana Díaz Alguacil, D. Alejandro Leal Quiñones, D. Francisco José Fernández Cruz, Dña. Laura Martín Martínez, Dña. Ana María Ozcáriz Arraiza, Dña. Ruth María de Jesús Gómez. Su colaboración desde sus saberes, disposición y diligencia, ayudaron en el desarrollo empírico, de manera notable, en cuanto a la búsqueda de la mejora y bondad.

Asimismo, a otras personas que han perfilado de forma significativa mi visión sobre la educación, como el profesor D. José Antonio Ibáñez-Martín Mellado, al conseguir en tantos momentos encender mi fuego pedagógico, una de las múltiples razones por las que este discípulo le guardará siempre una admiración infinita; y otros dos profesores: D. Valentín Martínez-Otero, por sembrarme el interés por cultivar el plano emocional encuadrado en una educación afectiva, y D. Fernando Gil Cantero, modelo en el arte de enseñar y siempre con una accesibilidad, más que loable, al acompañarme desde los albores de mis estudios pedagógicos.

Mención especial para el director de este escrito, D. José Manuel García Ramos. Debo expresar mi más sentida gratitud, ya que ha superado todas mis expectativas en lo relativo a la dirección de una tesis doctoral, referente y gran apoyo, proporcionando incontables ayudas, recomendaciones y consejos, oportunos en cada momento, espoleando siempre desde la cercanía y el humor. Por encima de todo, considero más importante, si cabe, haber alentado en mí la vocación docente universitaria, haciendo de esto mi leitmotiv profesional.

Muestro apreciación, a pesar de no recordarlo con fidelidad, al profesor que me recomendó el libro *El error de Descartes*, y, por derivación, a su autor D. Antonio C. Rosa Damasio, por asombrarme de tal manera que consiguieron, en breves palabras, que decidiera dedicar mi vida investigadora al estudio de los procesos emocionales.

A su vez, no puedo dejar de dar las gracias a mi familia, y en particular a mi madre Julia, por transmitirme con maestría un conjunto de valores dentro de un clima de afecto y amor. Siempre estaré en deuda con ella por envolverme en las condiciones óptimas para llegar hasta aquí y presentar este escrito. Del mismo modo, a Marta, no sólo por la gran ayuda en la realización de la tesis y el apoyo en estos últimos años, sino por entregar el corazón en cada momento.

Debo acordarme de mis queridos alumnos de los grados en Psicología, Educación Infantil y Educación Primaria, por aprender con y de vosotros. Por mostrarse prestos y dispuestos a colaborar y ayudar, fuese o no su cometido, buscando aumentar su conocimiento sobre la dimensión afectiva y la vinculación directa con su futura profesión.

Gracias, en suma, a todos los compañeros y amigos que me han alentado en toda esta aventura. A la Universidad Francisco de Vitoria, y concretamente, a los miembros del Departamento de Calidad y Evaluación y las Direcciones de Educación y de Psicología, un placer formar parte y seguir esa forma de vivir desde la entrega, ya que cada día aprendo de su habilidad por hacerlo todo tan fácil y agradable.

Para concluir, acudimos al refrán, “es de bien nacidos ser agradecidos”, como pretexto para dar gracias a cada miembro del tribunal que evaluará este documento y, en definitiva, a todo aquel lector de esta tesis por invertir su valioso tiempo en leerme.

Índice

Capítulo 0. Introducción	13
PRIMERA PARTE. JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN EMOCIONAL	31
Capítulo 1. Naturaleza de las emociones	31
1.1. Aclaración terminológica	31
1.2. Definición de emoción	36
1.3. Clasificación de las emociones	39
1.3.1. Emociones básicas	43
1.3.1.1. Ira	47
1.3.1.2. Miedo	49
1.3.1.3. Tristeza	52
1.3.1.4. Asco	56
1.3.1.5. Alegría	60
1.3.1.6. Sorpresa	65
1.3.2. Desambiguación emocional	69
1.3.2.1. Vergüenza y culpa frente a honor y orgullo	70
1.3.2.2. Ansiedad y estrés	76
1.3.2.3. Estado y sentido del humor y la risa	79
1.3.2.4. Amor y felicidad	83
Capítulo 2. Mirada histórica hacia las emociones	89
2.1. Perspectiva filosófica sobre el plano emocional	90
2.1.1. Actitud de la filosofía clásica ante las emociones	90
2.1.2. Emociones en la filosofía del medievo	93
2.1.3. Interés de la filosofía renacentista por las emociones	96
2.1.4. Filosofía moderna y su relación con las emociones	99
2.1.5. Dimensión emocional en la filosofía contemporánea	107
2.2. Perspectiva psico-biológica en el estudio de las emociones	113
2.2.1. Antecedentes psico-biológicos	115
2.2.2. Tendencia biológica moderna acerca de las emociones	122

2.2.3. Tradición psicológica sobre las emociones	127
Capítulo 3. Magnitud de las emociones	137
3.1. Inteligencia emocional	137
3.1.1. Evolución de la inteligencia como entidad teórica	138
3.1.2. Surgimiento de la IE	141
3.1.3. Principales modelos sobre la IE	143
3.1.4. Refinamiento y críticas a la validez de constructo	145
3.2. Competencias emocionales	147
3.2.1. Irrupción de las competencias en educación	147
3.2.2. Vínculo de las competencias al plano emocional	149
3.2.3. Inteligencia, competencia y educación emocional	154
3.3. Medida de las emociones	155
3.3.1. Medición de actitudes	155
3.3.2. Medición de factores emocionales	158
3.3.3. Medición de la IE	159
3.3.3.1. IE rasgo o capacidad máxima	161
3.3.3.2. Principales pruebas para medir la IE	163
Capítulo 4. ¿Qué es la educación emocional?	165
4.1. Precedentes en la pedagogía	165
4.1.1. Influjo del cristianismo en la pedagogía	166
4.1.2. El humanismo educativo del siglo de las luces	168
4.1.3. Sociología y escuela	169
4.1.4. Pedagogía decimonónica	171
4.1.5. La educación en el siglo XX	176
4.2. Perímetro de la educación emocional	183
4.2.1. Límites en educación emocional	185
4.2.1.1. Límites éticos	187
4.2.1.2. Límites físicos	195
4.2.1.3. Límites psicológicos	196
4.2.2. Recusación de modelos sobre educación emocional	199

Capítulo 5. Momento actual de la educación emocional	205
5.1. Actitud de la comunidad científica	205
5.1.1. Experiencias sobre educación emocional a nivel mundial	207
5.1.2. Experiencias sobre educación emocional a nivel nacional	211
5.2. Posición del colectivo docente	213
5.2.1. Competencia emocional en la profesión educativa	213
5.2.2. Materia emocional en los planes de estudios universitarios	220
5.3. Parecer de la sociedad en conjunto	225
5.4. Presencia en la legislación educativa actual española	230
5.4.1. Precedentes legislativos	230
5.4.2. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	231
5.4.3. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa	240
Capítulo 6. Necesidad de una educación emocional	243
6.1. Factores que avalan una educación emocional	244
6.1.1. Educación integral e integradora	245
6.1.2. Auge de la IE y sus beneficios	248
6.1.3. Neuroplasticidad emocional	250
6.1.4. Trasladar a la praxis la literatura investigativa	251
6.1.5. Escasez de cooperación familiar	252
6.1.6. Escasez de contribución por parte de otras instituciones	253
6.1.7. Evitar la inexistente batalla entre razón y emoción	255
6.1.8. Éxito y bienestar en la vida profesional	257
6.1.9. Salir del analfabetismo emocional	259
6.2. Problemas infantojuveniles y su vínculo con el plano emocional	260
6.2.1. Tabaco, alcohol y otras drogas	262
6.2.2. Trastornos alimenticios y de la imagen	265
6.2.3. Accidentes de tráfico	267
6.2.4. Depresión y ansiedad patológica	268
6.2.5. Violencia	271
6.2.6. Asistencia de la educación emocional a dichos problemas	273

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO EN EDUCACIÓN EMOCIONAL CON ALUMNOS UNIVERSITARIOS	275
Capítulo 7. Determinantes del diseño de investigación	275
7.1. Problema de investigación	275
7.2. Objetivos de investigación	276
7.3. Formulación de hipótesis	277
7.4. Metodología de investigación	278
7.5. Muestra y población	282
7.6. Introducción de variables	284
7.6.1. Variable independiente principal	284
7.6.2. Variables independientes secundarias y de control	284
7.6.3. Variables dependientes	286
7.7. Instrumentos de medida de las variables dependientes	287
7.7.1. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)	287
7.7.2. Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence (MSCEIT v. 2.0)	289
Capítulo 8. Diseño del programa de intervención psicopedagógica en educación emocional	293
8.1. Introducción al programa	293
8.2. Fundamentación teórica (¿Por qué?)	293
8.3. Objetivos (¿Para qué?)	296
8.4. Destinatarios (¿Para quién?)	299
8.5. Contenidos (¿Qué?)	302
8.6. Metodología didáctica (¿Cómo?)	305
8.7. Modo de intervención (¿Dónde?)	307
8.8. Temporalización y estructura (¿Cuándo?)	309
8.9. Recursos materiales y personas (¿Cuánto?)	311
8.10. Evaluación	313
Capítulo 9. Estructura y sesiones del programa de intervención psicopedagógica en educación emocional	315
9.1. Conocimientos instrumentales sobre el mundo emocional	315

9.2. Autopercepción emocional y conciencia de las emociones de los demás	318
9.3. Alcance de las emociones	321
9.4. Ejercicio de las emociones	325
9.5. Valoración emocional	328
9.6. Análisis y evaluación de problemas de corte emocional en la adolescencia	334
9.7. Gobierno del plano emocional	340
9.8. Manejo de situaciones con carga emocional	346
9.9. Actividades no presenciales	353
9.10. Hojas anexas a las sesiones	355
 Capítulo 10. Evaluación del propio programa de intervención psicopedagógica en educación emocional	 361
10.1 Introducción	361
10.2. Metaevaluación del programa	366
10.2.1. Descripción	366
10.2.2. Pautas de evaluación	367
10.2.3. Presentación de resultados	368
10.3. Evaluación de contexto	372
10.3.1. Descripción	372
10.3.2. Pautas de evaluación	373
10.3.3. Presentación de resultados	374
10.4. Evaluación de entrada	378
10.4.1. Descripción	378
10.4.2. Pautas de evaluación	379
10.4.3. Presentación de resultados	379
10.5. Evaluación de proceso	384
10.5.1. Descripción	384
10.5.2. Pautas de evaluación	385
10.5.3. Presentación de resultados	385
10.6. Evaluación de producto	387
10.6.1. Descripción	387

10.6.2. Pautas de evaluación	389
10.6.3. Presentación de resultados	391
10.7. Cuestionarios de evaluación	393
Capítulo 11. Análisis previos	401
11.1. Análisis descriptivos	401
11.1.1. Análisis descriptivos de la IER (TMMS-24)	403
11.1.2. Análisis descriptivos de la IEC (MSCEIT)	404
11.2. Análisis correlacional	405
11.2.1. Análisis correlacional de la IER (TMMS-24)	406
11.2.2. Análisis correlacional de la IEC (MSCEIT)	407
11.3. Análisis de fiabilidad de los test	417
11.3.1. Análisis de fiabilidad del TMMS-24	417
11.3.1.1. Fiabilidad como estabilidad	417
11.3.1.2. Fiabilidad como consistencia interna	417
11.3.2. Análisis de fiabilidad del MSCEIT	420
11.3.2.1. Fiabilidad como estabilidad	420
11.3.2.2. Fiabilidad como consistencia interna	421
11.4. Análisis de la dimensionalidad de los instrumentos de medida de la IE	423
11.4.1. Dimensiones del TMMS-24	424
11.4.2. Dimensiones del MSCEIT (ramas)	429
11.4.3. Dimensiones del MSCEIT (áreas)	433
11.4.4. IE: ¿2 constructos o uno sólo?	437
11.5. Decisión estadística sobre las hipótesis preliminares	445
Capítulo 12: Análisis fundamentales	447
12.1. Análisis de varianzas y covarianzas	447
12.1.1. Análisis de varianzas y covarianzas del TMMS-24	449
12.1.1.1. Atención emocional (AE)	449
12.1.1.2. Claridad emocional (CE)	453
12.1.1.3. Reparación emocional (RE)	456
12.1.2. Análisis de varianzas y covarianzas del MSCEIT	459

12.1.2.1. Puntuación total (CIE)	460
12.1.2.2. CIE Experiencial (CIEEX)	463
12.1.2.3. CIE Estratégico (CIES)	467
12.1.2.4. Percepción emocional (CIEP)	470
12.1.2.5. Facilitación emocional (CIEF)	474
12.1.2.6. Conciencia emocional (CIEC)	477
12.1.2.7. Manejo emocional (CIEM)	480
12.1.2.8. Caras	483
12.1.2.9. Dibujos	486
12.1.2.10. Facilitación	489
12.1.2.11. Sensaciones	492
12.1.2.12. Cambios	495
12.1.2.13. Combinaciones	498
12.1.2.14. Manejo	501
12.1.2.15. Relación	505
12.1.3. Síntesis sobre la probabilidad asociada a las diferencias encontradas	508
12.2. Decisión estadística sobre las hipótesis fundamentales	513
Capítulo 13: Discusión de resultados y conclusiones	515
13.1. Reflexión sobre la necesidad de una educación emocional	515
13.2. Discusión de resultados del estudio	525
13.2.1. Valoración final del estudio	535
13.2.2. Limitaciones del estudio y prospectiva	538
BIBLIOGRAFÍA	541
RESUMEN	605
ABSTRACT	609

Capítulo 0. Introducción

Las primeras palabras de una tesis doctoral son siempre complejas, debido a que nunca están a la altura del sacrificio y la avidez con las que se trabajó en estos últimos años. La pretensión en esta parte inicial fue abordar el porqué de la elección de este tema y, aunque hay diversos factores, a fin de cuentas acabaríamos redundando sobre lo mismo, la motivación. Por ello, consideramos que lo más apropiado es acudir, en un primer momento, a la motivación que nos llevó a realizar este escrito.

Es loable comentar que el origen se debió a la epifanía científica que Damasio causó en mí, ya que sus escritos sobre la neurociencia aplicada al mundo de las emociones me suscitaron ambición por indagar con vehemencia todo lo relativo al conocimiento del plano afectivo.

A su vez, en mi elogio indeleble a la filosofía, fue bastante sugestivo buscar nexos, siendo estos permanentes, de la historia de la filosofía a las emociones. Podríamos decir que a simple vista los procesos afectivos no adquirirían un protagonismo sustancial, vagaban sin pena ni gloria; o eso parecía, ya que siempre que rememoro esto viene a mi mente que, indagando en escritos de los autores que aparentemente rechazaron las pasiones, no podíamos salir de nuestro asombro al descubrir que el racionalista entre los racionalistas, Renato Descartes, guardó tiempo de su vida para publicar en su vejez *Las pasiones del alma*, una obra que daba una categoría inusual a las pasiones, teniendo mucho más valor por el hecho de haber sido escrito por el padre y la voz del racionalismo.

Por otro lado, hablar de emociones en el s. XX es acudir a dos disciplinas, psicología y biología. Por lo tanto, era vital instruirse en los referentes en estas dos ciencias, lo que me acabó situando en la órbita de la inteligencia emocional (IE). Una fuente que llevó a la investigación sobre este tema, fue el auge que vive todo lo que guarda relación con las emociones. En

este punto, era esperable aproximarse a la IE, ya que las últimas tendencias apuestan con firmeza por ello. Sería insolente pensar que esta tendencia no vive entre las posibles influencias.

Entendemos que de un modo indirecto, el conjunto de investigaciones y documentos que han aparecido a lo largo del s. XX, en especial en las últimas décadas, hace que en mayor o menor medida podamos haber adquirido cierta receptibilidad hacia el estudio de las emociones. Por ende, cabe la posibilidad de que sin este movimiento jamás se hubiese valorado lo presentado en este escrito.

Sin embargo, eso no fue lo interesante ni lo que nos conllevó a apostar por ello, sino que lo valioso fue descubrir la cantidad de beneficios, de diferente naturaleza, que producía el cultivar la dimensión afectiva. Esto nos hizo darnos cuenta de la gran trascendencia de estos procesos y como esas ideas van situándose en la idiosincrasia que a día de hoy tenemos al respecto; y, por derivación, que defendiéramos fervientemente, aún más, la necesidad de una educación emocional.

Todo este accidente se ensambló con mi latente preocupación por el desdén en lo relativo al cultivo de la dimensión emocional en la escuela y su carestía en la formación de los futuros docentes. Aquí es donde enlaza todo con la principal motivación, permitiéndonos realizar una justificación teórica sobre la necesidad de una educación emocional.

Tras los conocimientos pedagógicos recibidos y lo puramente vivencial, he podido notar la existencia evidente de ambas lagunas, algo que se enfrenta con la naturaleza eminentemente emocional del niño, y que revierten en una educación que no responde de forma eficaz a las necesidades y problemática de la población actual.

Al acercamos al porqué de que las emociones sean tema tabú en las escuelas, podemos observar diferentes factores que han hecho esta realidad educativa. Primero, los términos eran confusos, mejor dicho, la idea que teníamos de ellos era ambigua; recordemos que el lenguaje no es pobre, lo que es reducida es la capacidad de interpretación del mismo.

Además de no entenderlo bien, si nos remontamos al pasado vemos que los considerados sabios entre los sabios destierran las emociones a un lugar banal, con intención de esconderlas; o se relegan a un segundo plano por portar la bandera de ideas consideradas contrapuestas a las emociones, como era la razón, la fe, o el conocimiento como tal.

Por si fuera poco, surge un último obstáculo dentro de las investigaciones del último siglo, algunas hablan de la importancia de lo biológico, otras de la valoración, otras de la motivación, otras de las expresiones faciales, y de muchos más aspectos que intervienen en el surgimiento de las emociones. Esto hace que para entender los procesos emocionales se deba ser especialista, o al menos conocedor, de lo hablado en varias disciplinas, como la biología, la fisiología, la psicología, la sociología, etc.

Tras este cúmulo de inconvenientes, sólo procede postular cuestiones del tipo, ¿quién es el insensato que querrá investigar sobre todo lo relativo a las emociones? o ¿quién pretende instaurar en las aulas ideas vilipendiadas, desde ya antes del surgimiento de las primeras escuelas? Nosotros, y esperamos que todo el estamento educativo lo secunde.

La desolación aparece cuando, a pesar de que la mayoría de profesionales relacionados con la educación reconocen la importancia de los procesos afectivos en el desarrollo íntegro del niño¹, vemos que es una

¹ Para que la lectura no sea muy pesada, hemos querido en este escrito no hacer distinción entre el género masculino y femenino. Es únicamente por motivos de agilidad lectora y sin ningún tipo de carga sexista, ya que partimos del latinismo *homo* como ser humano. Por tanto,

dimensión abandonada a su suerte y que no es difícil percibir el descrédito que sufre la educación emocional y la reticencia a introducirla en los entornos educativos.

Es inconcebible el trato que han recibido, y actualmente reciben, las emociones en la escuela. Esta idea mana de la concepción como pedagogo, que ha modificado mi percepción de la realidad, al pasar bajo un prisma educativo cualquier cuestión que se proponga. Es impensable creer que la postergación que han sufrido las emociones haya pasado desapercibida a los responsables de la educación; en cambio, es más sencillo pensar en los incontables niños, situaciones y colegios a lo largo de la historia, donde han sido infamadas por considerarlas síntomas de debilidad, flaqueza o descarrío de la vía de la razón.

La disyuntiva entre lógica y emoción en los entornos educativos era más que clara, los procesos afectivos no tenían cabida entre las paredes de la escuela.

El problema surge cuando la educación empieza a alardear de ser moderna, de inquirir el desarrollo íntegro del niño o de ser puntera a la hora de buscar soluciones a los conflictos y dificultades de cada alumno. Es más, podríamos llegar a decir, sin desviarnos demasiado, que un porcentaje del profesorado, cercano al cien por cien, ve con buenos ojos y apoya la inclusión de la educación emocional en las aulas.

Numerosas investigaciones, estudios y corrientes hablan de la importancia de los procesos afectivos en la vida. Por ello, pasa por la escuela que los niños puedan aprender a usarlos de un modo óptimo o, al menos, de forma que no nos causen problemas y trastornos.

cuando hablemos en este texto de hombre, maestro, tutor, niño, alumnos o padres, no olvide que se considera al género masculino y al femenino indistintamente.

Lo llamativo es que, a pesar de la aparición de tantos factores que avalan la inclusión de la educación emocional en el aula, no vemos más que reservas hacia todo tipo de propuestas semejantes a esta.

Sin embargo, la voluntad desde el primer momento ha sido refrendarlo desde el conocimiento especulativo e hipotético y, además, avanzar hacia la praxis. La forma de actuar fue la creación de un programa de intervención psicopedagógica en educación emocional, la puesta en práctica del mismo y, por último, un diseño de investigación que permita distinguir el efecto producido por dicho programa formativo en la IE de los alumnos, con el fin de mostrar evidencias sobre la posibilidad de mejorar esta dimensión en el futuro profesorado, enriqueciendo con ello todo el estamento escolar.

En síntesis, a título personal, la experiencia a la hora de realizar esta tesis doctoral ha sido gratificante e interesante, pero intensa y constante, donde el esfuerzo del día a día se nota cuando se mira con perspectiva. Una forma de trabajar que es una lluvia fina que al final va calando, un gigante que tiene que recorrer un largo camino avanzando muy lento, pero constante. Momentos como son los pasos al impartir el programa, evaluarlo, leer filosofía, entender neurociencia, y todo ello asociarlo y aplicarlo a la educación, para poder justificar lo que perseguimos ansiosamente.

Son fases que se dilatan en el tiempo y que al mirar atrás se da uno cuenta de la cantidad de horas, cariño y empeño invertido. Por ello, el sentimiento que permanece es el de haber vivido momentos agradables que se van, que se disfrutó de ellos y no volverán a pasar; no obstante, gracias al plano afectivo atesorado en la memoria esta experiencia con gozo.

En cualquier caso, el cometido de estas primeras líneas es describir de forma sintetizada la tesis. Estructuralmente se distinguen claramente dos bloques, uno de corte más teórico y otro aplicado, que aunque están

diferenciados, no son independientes, ya que pueden verse las interconexiones en múltiples ocasiones.

La primera parte, la justificación de la necesidad de una educación emocional, se compone de seis capítulos, y la segunda, el estudio empírico en educación emocional con alumnos universitarios, también está formado por otros seis capítulos. Además, un último capítulo, la discusión de resultados y conclusiones, cierra el escrito.

Aun apareciendo separadas, estas dos fases del escrito están íntimamente relacionadas, entendiéndolas como un todo y no como la suma de las partes. La distribución no se escogió por casualidad, sino que se ha buscado que el primer apartado se conciba como eminentemente teórico; en cambio, el segundo bloque posee atributos que le aproximan más a la concepción práctica, siempre en consonancia y pretendiendo aplicar las ideas postuladas en la primera parte.

En el capítulo 1, naturaleza de las emociones, el esfuerzo está en aclarar toda esa nebulosa asociada al plano afectivo. Consideramos que es fundamental comenzar con una aclaración terminológica. Esto se debe a que la gran mayoría de castellanohablantes tienen problemas o ciertas dificultades a la hora de discriminar los matices que diferencian unas palabras de otras, dentro de ese campo semántico.

Son abundantes palabras, demasiado semejantes para la población, por lo que se opta por conocerlas y entender someramente su significado, pero sin llegar a concretar los atributos exactos que retratan cada término. A su vez, aclaramos que esto se realiza con autores que escriben exclusivamente en castellano, al tener en cuenta que la traducción² entre idiomas no es exacta y

² Partimos de la expresión *traduttore traditore* (traductor traidor) al considerar que muchos vocablos o enunciados poseen, en mayor o menor medida, una parte de intraducibilidad. Aunque el traductor ponga todo el esfuerzo y sensibilidad posible, al traducir de un idioma a

no queremos que ese esclarecimiento transcurra hacia un posible impedimento o enredo de los términos.

Se conviene, por diversos motivos, que el concepto central en este escrito sea emoción. Aunque se desarrolla por extenso en dicho capítulo, traemos la definición propuesta para ir tomando base sobre el tema en cuestión: procesos complejos de alteración del equilibrio afectivo producidos por situaciones internas o externas, representados por un patrón de cambios psíquicos y somáticos de corta duración, y relacionado entre otros, con la activación fisiológica (*arousal*), la valoración cognitiva (*appraisal*), la motivación interna que nos mueve hacia algo (*conatus*) y las zonas cerebrales significativas (el sistema límbico y diversas partes del neocórtex).

Del mismo modo, se realiza una clasificación con seis emociones básicas: ira, miedo, tristeza, asco, alegría y sorpresa, basándonos en modelos de corte biologicista, propuestos por expertos como Ekman, Izard, Stein, Trabasso, Oatley, Jenkins, Power y Dalglish. A su vez, se esclarecen diferentes términos asociados a las emociones que en sentido estricto no lo son, al ser constructos más complejos, como la vergüenza, la culpa, el honor, el orgullo, la ansiedad, el estrés, el sentido del humor, la risa, el amor y la felicidad.

En el capítulo 2, mirada histórica a las emociones, subrayamos varias fuentes de conocimiento, recapitulando los autores y teorías importantes en las disciplinas que más han estudiado las emociones: la filosofía y la psicobiología. Realizamos una breve revisión de las principales tendencias que tratan las emociones, para así intentar aproximarlas, presentándola desde una perspectiva integral (a diferencia de la propensión actual que hay por

otro, se pierden ciertos matices que aporta cada palabra en esa lengua. Incluso podríamos llegar a decir, parafraseando una popular expresión de Cervantes, que es imposible que el traductor al traducir un texto a otro idioma llegue al punto al que llegó el autor del escrito original. Esta es una de las razones por la que tratamos siempre de mostrar el original de todas las citas que reseñamos en nuestra investigación.

especializarse profundamente en un pequeño espectro de una dimensión del conocimiento).

Para hablar de la dimensión filosófica en el estudio de las emociones, nos hemos centrado en el periodo que abarca desde el s. V a. C. a la actualidad. Dentro de esta ruta histórico-filosófica, resaltamos una gran cantidad de autores e intentamos incluir de un modo resumido la visión de cada uno de ellos sobre los procesos afectivos. El recorrido va desde presocráticos como Demócrito de Abdera, hasta filósofos modernos como Solomon, Rorty o Zubiri, pasando por una larga lista de movimientos, como el estoicismo, el hedonismo, el racionalismo, el empirismo o la ilustración, y autores, como Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, Vives, Montaigne, Descartes, Spinoza, Hobbes, Hume, Kant, Hegel, Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Scheler, Sartre, Ricoeur o García Bacca.

La otra perspectiva analizada es la relacionada con la corriente psicobiológica. En lo referido a la psicobiología, partiendo de tres claros exponentes: la teoría de las emociones de Darwin, la teoría psicofisiológica de James y Lange y la teoría talámica de Cannon y Bard, se dividió en dos corrientes diferenciadas: la tendencia biológica moderna con Izard, Kagan y Zajonc y sus estudios sobre cognición y emoción, hasta llegar al mapa emocional en el cerebro de la neurociencia de Damasio o LeDoux, y la tendencia de corte psicológico donde ha predominado la *appraisal theory* de Arnold, Lazarus, Scherer, Frijda o Roseman (además de otras corrientes como el psicoanálisis, el conductismo, el constructivismo...).

En el capítulo 3, magnitud de las emociones, se plantean conceptos vitales para esta tesis. El primero es la inteligencia emocional (IE) como constructo derivado de las inteligencias múltiples de Gardner, trabajado en sus albores por Goleman, Salovey, Mayer y Bar-On (siendo representantes de los tres principales modelos teóricos), y en la actualidad en fase de

perfeccionamiento y delimitación epistemológica, tanto en nociones como en estructura.

Como acudimos a la educación, es necesario vincular la inteligencia con la competencia emocional, ya que el desarrollo competencial es la forma de proceder en la pedagogía actual. La conexión es evidente, puesto que la inteligencia se ve en el uso de las competencias, las cuales no existirían sin dicha inteligencia. El principal problema surge a la hora de delimitar las competencias referidas al plano emocional y, en nuestro caso, nos acogemos a la propuesta de Bisquerra y Pérez: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

De igual manera, se aborda el asunto de la medición de actitudes, algo complejo, máxime si lo concretamos en los factores emocionales, costoso al referirse a los rasgos faciales distintivos, y con una fiabilidad y validez de constructo cuestionable si miden la IE, o mejor dicho, si seguimos la teoría de Petrides y Furnham sobre las inteligencias emocionales: como rasgo de personalidad como autoeficacia emocional (IER) y como capacidad cognitivo-emocional máxima (IEC). Para ambas, hay múltiples pruebas, de las que destacamos el TMMS-24 y el MSCEIT, respectivamente.

En el capítulo 4, ¿qué es la educación emocional?, entramos en el plano eminentemente pedagógico. Por un lado, se revisa la importancia de la dimensión emocional en la historia de la pedagogía, desde la educación en contextos religiosos a la teoría humanizadora de Rousseau, mirando los lazos afectivos de Pestalozzi, las emociones en el pragmatismo de Dewey, el amor al alumno de Montessori, los estadios emocionales de Piaget, la escuela de la alegría de Sujomlinski, o el amor al alumno y a la educación de Freire.

Por otro, se trata de delimitar qué es la educación emocional, sus límites éticos, físicos y psicológicos, y qué no es la educación emocional, como

por ejemplo la educación con emotividad, hacia la sensibilización, como transformación de la afectividad, como apología de emociones positivas o como represión de emociones negativas.

Entendemos que la educación emocional se caracteriza por el conocimiento y desarrollo de competencias emocionales para mejorar la forma de vivir, tanto de manera individual como social, ya sea de corte preventivo, para la resolución de conflictos o hacia una prosperidad futura.

En el capítulo 5, momento actual de la educación emocional, se encara la perspectiva de cuatro estamentos dentro de la realidad actual de la educación emocional: los investigadores, los docentes, la sociedad y la legislación.

En el ámbito investigador hay múltiples opciones. Ya sea a nivel nacional, con la Fundación Marcelino Botín, el Group sobre educación emocional de Barcelona o el Laboratorio de las emociones de Málaga, como internacional, con el SEAL inglés, el programa MUKAVA finlandés o el CASEL estadounidense.

En el plano docente, es cardinal recalcar, tanto por ser beneficioso para los alumnos como para el profesor, la necesidad de la competencia emocional en dichos maestros y la forma de instruir la importancia del plano emocional en la educación inicial del futuro profesor. Por ello, en la última década las universidades incluyen formación relacionada con las emociones en sus planes de estudios de títulos próximos a la escuela, como la pedagogía, la psicología o la educación social, infantil y primaria.

En cuanto a la sociedad, es común oír en diferentes entornos, y no sólo académicos, conversaciones que avalan la educación emocional, debido a la importancia de las emociones en el ser humano.

Por último, en terreno legislativo, se revisan las principales leyes educativas desde la segunda mitad del s. XX (LGE, LOGSE, LOE, LOMCE y diferentes Reales Decretos y Resoluciones), buscando referencias sobre la inclusión del orbe emocional en la formación, con escasa fortuna en el plano teórico, máxime si ojeamos la praxis educativa.

Hasta aquí, podemos considerar que estos primeros capítulos son de predominancia teórica, donde el verdadero esfuerzo estuvo en una detallada fundamentación teórica sobre los aspectos destacables del mundo emocional, que es *conditio sine qua non* para justificar (en el sexto capítulo) la necesidad de una educación emocional.

En el capítulo 6, necesidad de una educación emocional, todos los esfuerzos se aúnan en justificar la conveniencia de introducir y potenciar, de manera firme, el plano afectivo en el ámbito educativo. En los últimos años, se empieza a hablar de la necesidad de una educación emocional, educación afectiva o cualquier tipo de educación relacionada con esta perspectiva.

En este capítulo, el último de la primera parte, eminentemente teórica, se reflexiona en torno a diversos elementos que refrendan dicha inclusión, los cuales de manera individual son amparos importantes pero en conjunto son evidencias ineludibles para la escuela. Asimismo, se presentan problemas con una innegable carga emocional y se discute sobre el influjo de las emociones en esta problemática que, en la actualidad, afecta a un número considerable de adolescentes y jóvenes.

De entre los factores que avalan una educación emocional, sobresalen las ideas asociadas a una educación integral e integradora que desarrolle todas las dimensiones del ser humano, el apogeo de la IE y sus beneficios que se virtualizan, a modo de ejemplo, en niveles superiores de empatía, socialización y bienestar, la transformación del neocórtex por efecto de las emociones gracias a la plasticidad cerebral, los múltiples hallazgos investigativos, la

carencia, como tónica general, de apoyo familiar y de otras instituciones en el proceso de aprendizaje y educación para la vida, soslayar la arcaica lid entre razón y emoción puesto que no son realidades antagónicas, un éxito y bienestar profesional y personal o, simplemente, el hecho de salir del analfabetismo emocional en el que la sociedad está sumida.

Sobre los problemas que traemos a colación, con el propósito de ver su vínculo con la dimensión afectiva, el cual es evidente, nos apoyamos en datos de la sociedad para ver su magnitud. El consumo de tabaco, alcohol y otras drogas adopta cotas realmente preocupantes, los accidentes de tráfico es una de las principales causas de mortalidad, la depresión y ansiedad es uno de los trastornos más comunes, o la violencia, cualidad conductual en múltiples situaciones que hemos mal naturalizado, viviendo con normalidad entre hostilidad.

Se desarrolla por extenso en este capítulo, pero la deducción básica es la certidumbre de que el componente afectivo, si no es causa, al menos es componente determinante del surgimiento de estos problemas.

Concluida la primera parte, pero no el escrito, para una defensa completa sobre la necesidad de una educación emocional debemos presentar evidencias en base a la experimentación que refrenden nuestros postulados. De ahí, que aparezca la segunda parte, el estudio empírico en educación emocional.

En ese punto concluye el recorrido teórico multidisciplinar, que nos ayuda a entender los aspectos destacados en el mundo de las emociones y la educación; además, acomoda a la segunda parte que es de línea investigativa. En nuestro empeño por representar de manera práctica el vínculo entre las emociones y la educación, creamos el Programa de Intervención Psicopedagógica en Educación Emocional (PIPEE) con alumnos universitarios.

En el capítulo 7, determinantes del diseño de investigación, se presenta nuestro estudio empírico. En síntesis, y aunque aparecen cuestiones secundarias, la pregunta de investigación general es: ¿asistir al Programa de Intervención Psicopedagógica en Educación Emocional influye en la IE de alumnos universitarios de educación y psicología, tanto entendiéndola como rasgo de personalidad como habilidad-capacidad máxima?

Como hipótesis, partimos de que el grupo experimental presentaría una IEC significativamente superior al grupo control, pero no habría diferencias en cuanto a la IER.

Se definen los objetivos de la investigación que, de manera breve y concisa, están centrados en describir la realidad y el propio constructo de la IE, esclarecer el efecto de los instrumentos de medición de la IE e identificar las diferencias significativas tras un programa significativo.

Para ello, se utiliza una metodología que se ajusta al diseño cuasiexperimental pretest-posttest, con dos grupos naturales (control y experimental) no equivalentes (esto se hizo por duplicado, con alumnos de Magisterio y de Psicología).

En cuanto a la muestra, se trabajó con alumnos de segundo curso del Grado en Psicología, del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria, todos ellos, de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid.

Por otro lado, se identifican y operacionalizan las variables, entre las que destacamos, en esencia, la aplicación o no del Programa de Intervención Psicopedagógica en Educación Emocional, las relativas a la IE rasgo de personalidad (medidas con el TMMS-24), las referidas a la IE capacidad máxima (medidas con el MSCEIT), el sexo, la edad, el perfil de los estudios universitarios y los logros académicos.

En el capítulo 8, diseño del programa de intervención psicopedagógica en educación emocional, se describe la principal variable independiente, el tratamiento versus no tratamiento, es decir, las características del programa formativo. Podemos definirlo en varias líneas, como un programa que se apoya y surge gracias a la investigación científica de todo lo referente a los procesos afectivos y se encarga del desarrollo de competencias de índole emocional.

Además de detallar recursos, modo de intervención, temporalización o evaluación, es necesario destacar que se busca el desarrollo de la dimensión emocional con cuatro objetivos fundamentales: mejorar la percepción de las emociones propias y de los demás a nivel psico-fisiológico y social, potenciar la comprensión emocional y de las causas y los efectos, optimizar la valoración de las situaciones con carga emocional, y analizar y ambicionar el gobierno, no sometimiento, de las emociones.

Sobre pilares metodológicos como las lecciones magistrales, el estudio de casos y las técnicas dinamizadoras, se desarrollan contenidos distribuidos en ocho temas: conocimientos instrumentales sobre el mundo emocional, autopercepción emocional y conciencia de las emociones de los demás, alcance de las emociones, ejercicio de las emociones, valoración emocional, análisis y evaluación de problemas de corte emocional en la adolescencia, gobierno del plano emocional, y manejo de situaciones con carga emocional.

En el capítulo 9, estructura y sesiones del programa de intervención psicopedagógica en educación emocional, se detallan las 37 tareas presenciales (distribuidas en los ocho bloques ya mencionados) del programa formativo sobre educación emocional.

A la hora de presentar cada una de ellas, se muestra, de un modo sintetizado, la descripción general, los objetivos de dicha tarea, los participantes y su distribución (individual, por parejas, en grupos, etc.), el tiempo estimado y una división por partes dentro de cada tarea, los materiales

necesarios para desarrollarla y, por último, las observaciones a considerar en su aplicación.

Para cerrar este capítulo, se mencionan las ocho tareas no presenciales desarrolladas en este programa y se anexionan varias hojas que nos son de utilidad a la hora de realizar diversas tareas presenciales.

En el capítulo 10, evaluación del propio programa de intervención psicopedagógica en educación emocional, se procura valorar el tratamiento con el fin de determinar la bondad del programa formativo. Para ello, basándonos en diferentes paradigmas en evaluación (el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield, el modelo general de evaluación de Pérez Juste, los aportes de De la Orden y el modelo de impacto de Kirkpatrick), generamos un modelo evaluativo compuesto de cinco fases: la metaevaluación, la evaluación de contexto, la evaluación de entrada, la evaluación de proceso y la evaluación de producto. Al final del capítulo, se incluyen los principales instrumentos de recogida de la información y medida, es decir, los cuestionarios de evaluación.

Sobre la metaevaluación del programa, la evaluación de este propio proceso de evaluación, un comité de expertos valora todo el proceso de evaluación del programa, en términos de utilidad, viabilidad, ética y exactitud.

En la evaluación de contexto, previa a la aplicación del programa, otro comité de expertos evalúa la necesidad en la población de una actividad formativa de estas características, la adaptación del programa al contexto y a los participantes, la originalidad del proyecto en función de las acciones educativas existentes, la viabilidad de la puesta en práctica del programa y la coherencia de las metas de todo el proyecto formativo.

La forma de proceder de la evaluación de entrada es similar a la de contexto, la única diferencia radica en que los núcleos temáticos abordados sobre el programa formativo son la fundamentación científica, los objetivos, los

contenidos, las estrategias y temporalización, las actividades, los recursos, el presupuesto y la evaluabilidad.

En lo relativo a la evaluación de proceso, durante la aplicación, busca exclusivamente la mejora de la calidad del programa y se realiza mediante observación individual no estructurada del aplicador e informes descriptivos, junto al buzón de sugerencias donde los alumnos envían lo que consideran oportuno.

Por último, la evaluación de producto, a posteriori de la aplicación, se centra en evaluar la calidad del docente, la satisfacción del alumno con la formación y el aprendizaje propio y su desarrollo en IE.

En el capítulo 11, análisis previos, se presentan los estudios estadísticos que son complementos de la investigación principal. Haciendo uso de análisis descriptivos, correlacionales, factoriales y pruebas de fiabilidad, se describe a la muestra, se ven las relaciones de las variables dentro de cada test, su estructura factorial y sus propiedades, en cuanto a validez y fiabilidad.

Aunque se desarrollan por extenso en dicho capítulo, las conclusiones se pueden dividir en tres bloques. El primero, sobre las características de los alumnos en el plano afectivo, donde resumidamente se exponen los niveles que los alumnos tienen en IE, tanto rasgo como capacidad.

Por otro lado, se analizan las características de los instrumentos de medida (TMMS-24 y MSCEIT), en lo referido a la estructura (con correlaciones intratest significativas), a la fiabilidad como estabilidad (buscando correlaciones pretest-posttest significativas), a la fiabilidad como consistencia interna (gracias a diversas pruebas de fiabilidad), y a la validez de constructo (analizando sus distribuciones factoriales con saturaciones claras y esperadas).

Por último, es cuestión cardinal esclarecer si los test miden constructos distintos dentro de la IE, es decir, si la IE se divide en dos entidades teóricas o es una sola. Por ello, tras un proceso de reducción factorial, al delimitar dos factores, se comprueba si los subtest de cada prueba saturan en factores distintos, apoyando la idea de que son dos constructos diferentes. No obstante, para afirmarlo, la comunidad científica debe seguir investigando sobre el asunto y realizando análisis confirmatorios que permitan responder a esta cuestión.

En el capítulo 12, análisis fundamentales, se despliegan las pruebas de contraste de hipótesis principales, los análisis de la varianza y covarianza. Estos análisis se centran en el estudio de la significatividad de las diferencias en la IE entre carreras (Magisterio y Psicología), entre métodos (experimental y control) y en la interacción carrera/método. En estos procesos estadísticos, el método (asistencia al programa vs no asistencia) y la carrera actuaron como variables independientes. Los resultados del posttest de las variables del TMMS-24 y MSCEIT ejercieron como variables dependientes. A su vez, las mismas variables, pero en el momento pretest, intervinieron como covariables.

Los datos relativos a la IE rasgo de personalidad (medidos con el TMMS-24) pretenden refrendar que, siendo la covariable pretest significativa, al ser un rasgo estable de personalidad, no hay diferencias entre alumnos de Psicología y alumnos de Magisterio en ningún caso, ni en entre los sujetos que recibieron el tratamiento y los que no, ni tampoco en la interacción de ambos factores, método-carrera.

En cuanto a la IE como capacidad máxima (medida con el MSCEIT), manteniendo la idea de la covariable pretest significativa, no se esperan encontrar diferencias en función de la carrera (excepto en alguna tarea de manera puntual), pero sí en la aplicación o no de la formación, al menos en algunas tareas, ramas, áreas o puntuación general, siempre a favor del tratamiento frente a la ausencia de él.

Aunque no es lugar para exponer resultados (remitimos a dicho capítulo donde se analizan al detalle), concluimos, en síntesis, que los principales hallazgos encontrados son bastante satisfactorios.

En el capítulo 13, discusión de resultados y conclusiones, intentamos darle un doble cometido. Se cierra el escrito recapitulando las principales ideas en el plano teórico, enfocándonos a conocer las características principales que delimitan los procesos afectivos y justificar la necesidad de una educación emocional en entornos educativos, y en la práctica, con una consideración especial por reflejar de manera clara y concisa los principales hallazgos tras la experimentación, así como las limitaciones y dificultades presentadas en su elaboración, con las posibles soluciones en futuros estudios, y la prospectiva investigadora, relacionada con el mundo de la IE, hacia la que debería encaminarse este investigador y, en general, la comunidad científica.

En lo referente a la bibliografía, se han citado de un modo preciso las obras a las que hemos recurrido a lo largo de este trabajo³, que corresponde honestamente con las consultas realizadas directamente por nosotros.

Por último, y para terminar, sellamos esta introducción, expresando nuestro más sincero agradecimiento a las personas, que de un modo u otro, han tenido interés por aportarnos las observaciones⁴ que consideraron oportunas para poder mejorar nuestra investigación. Dicho esto, nos empapamos del optimismo de la epístola de Horacio, *dimidium facti, qui coepit, habet: sapere aude, incipe*, es decir, quien comenzó, ya hizo la mitad: atrévete a saber, empieza.

³ Sobre la normativa de citas, fuente, interlineado y otros aspectos de corte estético, se ha utilizado el estilo APA (en su 6ª edición) propuesto por la American Psychological Association.

⁴ Cualquier comentario, aportación o crítica, será bien recibida. La información puede remitirla al siguiente e-mail: alvaro.moraleda.ruano@gmail.com

PRIMERA PARTE. JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Capítulo 1. Naturaleza de las emociones

Tan importante es qué decir, como la forma que utilizamos para hacerlo. El inconveniente se alza cuando la segunda parte de esa oración se descuida, a pesar de que concierne intrínsecamente a la primera. La escritura dada en este ámbito puede provocar incertidumbre, perdiéndose la noción de lo que se está tratando. Ciertamente es que siempre lo enmarcamos en ese proceso afectivo, pero ineludiblemente rodeado de una nebulosa de términos de inconclusa aclaración; que es más, distraen al lector, disminuyendo así el grado de entendimiento.

Los sentimientos nos embargan, invaden, zarandean, ahogan, exaltan, no somos sus protagonistas sino sus víctimas o sus beneficiarios. Por eso antes se llamaban «pasiones», porque las sufríamos, y ahora se llaman «afectos» por lo mismo, porque nos afectan. (Marina, 2006: 106)

Si realiza una amplia revisión de la bibliografía concerniente acabará teniendo, tal vez, una idea difusa de lo que lee, una inseguridad creada por esas palabras que pertenecen al mismo campo semántico (emociones, sentimientos, afectos, pasiones, estados de ánimo, etc.). Esto hace que surjan diversas cuestiones: ¿cómo debemos tomarnos esas palabras, como sinónimos o no?, y en caso de que no lo sean, ¿qué relación existe entre ellas?, ¿por qué los autores utilizan distintos términos para la misma cosa? e incluso dentro de cada autor, ¿por qué utilizan distintas expresiones de manera indiscriminada?

1.1. Aclaración terminológica

Se usa a veces emoción en sentido muy similar a sentimiento. (...) La noción de emoción está ligada a la de pasión. (...) Algunas veces se ha intentado distinguir entre sentimiento, emoción y pasión por el grado de intensidad. (Ferrater Mora, 1984: 915)

Lo primero que hay que aclarar es que el vocabulario no puede ser tildado de redundante, sino que la mala interpretación de las palabras, juzgándolas todas como lo mismo, como sinónimos, es lo que nos puede hacer reiterativo el asunto. Quien no concreta el significado puede adoptar un sentido tautológico en lo relativo a dichos términos, entendiéndolo como palabras de significado muy similar, lo que suele crear un ambiente cargante. Para esclarecer estos conceptos y disipar equívocos terminológicos del lenguaje nos hemos apoyado en autores (castellanohablantes) que trabajan sobre la distinción terminológica de los fenómenos afectivos, como Marina (1996, 2011), Rojas (1999), Vallés y Vallés (2000), Bisquerra (2000, 2009) o Martínez-Otero (2007a).

- Emoción⁵: según Rojas (1999) es la agitación personal que se da en los seres humanos por una situación percibida, recordada o pensada que produce cambios fisiológicos, conductuales y cognitivos. Se habla de un surgimiento espontáneo y brusco que no tiene un tiempo determinado ya que puede variar entre segundos y horas, pero siempre con una cierta fugacidad; eso sí, con una intensidad media-alta (Bisquerra, 2000, 2009).
- Pasión⁶: procede del verbo latino, *pati patior* (padecer, sufrir, sentir), lo que nos permite catalogarlo como emociones llevadas al límite, que en ocasiones influyen arraigadamente a las personas a intentar conseguir, lanzarse a la conquista, asumir riesgos, pagar altos precios, todo por alcanzar dicho objetivo. Vallés y Vallés (2000) muestran varios ejemplos, como el deseo de venganza, el deseo erótico sexual, el enamoramiento súbito, el deleite propio, la obsesión por alguna actividad, etc. Suelen ser de larga duración, aunque son de un período indefinido.

⁵ En el apartado: Definición de emoción, se desarrolla a fondo el concepto.

⁶ En la antigüedad era el término más utilizado, pero en el mundo moderno es sustituida conceptualmente por emoción, por lo que, desde la perspectiva histórica, podemos catalogarlos en cierta medida como sinónimos.

- Sentimiento: emerge de la unión latina entre *sentire* (percibir por los sentidos, darse cuenta), y el sufijo -miento (instrumento o medio). Dentro de que es un término complejo de definir, que por lo general se confunde con la emoción, partimos de que se concibe como la derivación de las emociones que se prolonga a lo largo del tiempo. Los sentimientos se originan a raíz de las emociones, las cuales tienen mayor correlato vegetativo que los sentimientos (Martínez-Otero, 2007a). El sentimiento es la toma de conciencia de la emoción, dirigido a una persona u objeto (Bisquerra, 2009).
- Afectividad⁷: es uno de los términos que generan mayor controversia, al existir autores que no la dan importancia y otros que basan sus escritos en ella. Puede entenderse como sinónimo de sentimiento a efectos prácticos. “La afectividad está constituida por un conjunto de fenómenos de naturaleza subjetiva, diferentes de lo que es el puro conocimiento, que suelen ser difíciles de verbalizar (...)” (Rojas, 1999: 13).
- Motivación: del latín *movere* (misma raíz que en emoción), se entiende como lo que nos mueve a hacer algo, nos incita hacia algo o alguien. Brota del deseo por algo valioso para el sujeto y, con la ayuda de herramientas facilitadoras, busca la consecución de objetivos o alcance de metas (Marina, 2011). Es un concepto que guarda bastante relación⁸ con los fenómenos afectivos.

Estos son los principales términos que hay que tener claro, puesto que son la base de la mayoría de estudios referidos a los procesos afectivos. Hay que mostrarse cauto frente a conceptos tan sensibles como estos y se debe estar abierto a un posible perfeccionamiento de los mismos en el momento que

⁷ Podría ser el aspecto central de nuestro estudio pero hay varios factores, más adelante expuestos, que han hecho decantarse por emoción.

⁸ Posteriormente, en la perspectiva psicobiológica, PRIMES *theory*, se detalla dicha relación.

se considere pertinente matizar o concretar algún aspecto que atañe al vocablo. Si bien, esa redefinición conceptual no puede ir, en exclusiva, a lo operacional y saltarse el carácter del término ya que perderíamos el sentido común y el verdadero significado de emoción o sentimiento (Elliott, 2005). Adquirir una clarividencia en materia emocional hace necesario distinguir palmariamente términos como sentimiento y emoción, puesto que entender que se pueden intercambiar, a la hora de hablar, es un error que puede llevarnos a ideas equívocas o confusas (Averill, 1994).

Además, hay numerosas locuciones que se relacionan con ello⁹, como por ejemplo el estado de ánimo, que algunos hablan de equivalencia con estado de humor y con sentimiento (el sentimiento tiene una motivación clara, el estado anímico no), siendo la prolongación de una emoción en el tiempo, pero sin las manifestaciones psicofisiológicas. Bisquerra (2000) destaca que depende más de la valoración global del mundo, que de un objeto en sí. Otra expresión es el episodio emocional, entendido, en ocasiones, como sinónimo a emoción, aunque el episodio es más duradero (Bisquerra, 2009). Existen más como rasgos de personalidad asociados a las emociones, como un distintivo emocional a largo plazo; alexitimia, como la dificultad para describir sentimientos; emotividad, como la capacidad para emocionarse...

Incluso hay algunos peculiares, por ejemplo sentipensar, como el momento en el que se encuentra en los pensamientos una armonía entre lo cognitivo y lo emocional, es decir, ese periodo en el que ambas discurren por el mismo cauce representado por una sensación de que las emociones recogen visiblemente un sentido cognitivo y los pensamientos buscan una avenencia con la dimensión afectiva. Esto puede ser tomado como una broma, pero lo cierto es que tiene su sentido cuando uno se ilustra en este ámbito (Torre,

⁹ Véase Díaz y Flores (2001) que parten de recopilaciones y diccionarios sobre emociones, así como el compendio que hacen de, en torno a, 500 términos en castellano asociados a la temática.

2000). Co-existen muchos más conceptos, pero lo entendemos como terminología secundaria¹⁰.

Tras la aclaración, advertimos que se ha identificado el concepto “emoción” como el protagonista del estudio debido a varios factores. Es la historia el primero y fundamental, ya que a lo largo de los últimos siglos ha sido la expresión más utilizada para aludir a todo proceso afectivo. Aunque no hay que olvidar otras clasificaciones, emoción ha sido el término que mayor repercusión ha adquirido en las diferentes ciencias, como por ejemplo en el caso de la psicología con la IE o en la educación con la educación emocional. Eso ha hecho que nos decantemos por esta palabra, siendo eje de nuestro trabajo.

La alternativa era “afectividad”, y sin duda podemos aceptar la inteligencia afectiva, la educación afectiva, etc. Si bien, no posee tal repercusión, tanto actual como histórica. Asimismo, al afecto se le suele atribuir connotaciones lingüísticas que nos pueden llevar hacia una visión positiva, cariñosa, ambientada en las emociones de la familia del amor (Bisquerra, 2000). Por tanto, preferimos hablar de emoción, con gran cuidado de no confundirlo con la emotividad, el cariño, lo visceral, lo pasional, ya que caeríamos en el error de presentar matices similares a los que asignábamos en la afectividad.

Obviando las tendencias actuales verdaderamente interesadas en el estudio de las emociones, es cierto que, hasta hace no demasiados años, era inusual, y episódico, que algún erudito o referente dedicara su esfuerzo en torno al mundo emocional y al significado en los acontecimientos en sus vidas, ya que el verdadero interés se asociaba al cultivo y estudio de la mente y de las conversaciones en torno a ella (Pennebaker, 2012). Si bien, muchos de ellos dejaron, en contadas ocasiones, pinceladas en sus escritos o investigaciones

¹⁰ Si se requiere más información, existen manuales que lo desarrollan, como el de Vallés y Vallés (2000).

sobre su visión en torno al plano afectivo en el ser humano, ideas por lo general insertadas dentro de otra teoría mayor por la que recibieron excelsos reconocimientos.

Por tanto, debido a esa laguna histórica a nivel científico, ansiamos contestar al siguiente interrogante: ¿qué es una emoción? Es el término matriz de nuestra investigación, por lo que desde una perspectiva hermenéutica nos aproximamos desde la etimología a dicho término, revisamos el concepto y recopilamos las clasificaciones más difundidas.

1.2. Definición de emoción

Las emociones son estrategias. Son fundamentales para conseguir lo que queremos (y nos ayuda a evitar lo que no queremos), y a veces ellas mismas pueden ser (o parece ser) lo que finalmente queremos (...) (Solomon, 2006: 182)¹¹

Etimológicamente la palabra emoción procede del latín (*emotio*, *-ōnis*) derivado del verbo *emovere*. Este verbo se forma sobre la raíz *movere* (mover, trasladar, impresionar) con el prefijo *e-/ex-* (de, desde) y significa retirar, desalojar de un sitio, hacer mover. De ahí, podemos deducir que una emoción es lo que nos mueve, nos saca de donde estamos, de nuestro estado habitual.

Delimitar el término es ardua tarea puesto que es un concepto con carácter multidimensional que se trabaja desde diversas ciencias, por lo que cada definición indagará en contenidos relacionados con su vertiente disciplinaria, además de variar en función de la corriente de pensamiento con la que el autor se identifique.

¹¹ “*Emotions are strategies. They are instrumental in getting us what we want (and helping us to avoid what we do not want), and sometimes they themselves may be (or seem to be) what we ultimately want (...)*” (Solomon, 2006: 182). (La traducción es nuestra).

El neurobiólogo LeDoux (1999: 18) lo concreta de forma escueta, en la que una emoción “...es sólo una etiqueta, una manera de referirse a aspectos del cerebro y la mente.”

Según Damasio (2006: 55) “...una emoción propiamente dicha, como felicidad, tristeza, vergüenza o simpatía, es un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo.”

Para el psicólogo Greenberg (2000: 55-56) “...las emociones no son, simplemente, interrupciones del curso de tu vida que hace falta controlar. Más bien, son procesos organizadores a los que es necesario prestar atención. En combinación con la razón, contribuyen a hacernos seres más eficaces en entornos siempre cambiantes.”

Una emoción, es definida por García Hoz (1997: 110) como: “estado afectivo fuerte y relativamente breve originado por una situación o un pensamiento o una imagen agradable o desagradable que activa inhibe o excita al sujeto. Pueden tener manifestaciones fisiológicas observables (cambios en el sistema endocrino, nervioso, etc.).”

Bisquerra (2000: 61) delimita dicho concepto como “...un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno.”

Según Fernández-Abascal y Palmero (1999: 5) “...son procesos que se activan cada vez que el organismo detecta un peligro o amenaza a su equilibrio; son por tanto, procesos adaptativos que ponen en marcha programas de acción genéticamente determinados, que se activan súbitamente y que movilizan una importante cantidad de recursos psicológicos.”

Próximo a esa línea, Martínez-Sánchez (2008: 29) alude a las emociones como “procesos multidimensionales episódicos de corta duración que, provocadas por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motórico expresivas (...)”.

Las emociones para la filósofa Nussbaum (2003: 19)¹² “...implican juicios sobre las cosas importantes, juicios en los que se valora un objeto externo importante para nuestro propio bienestar, reconociendo nuestras propias necesidades y carencias antes que las partes del mundo que no controlamos del todo.”

En este cúmulo de alusiones evitamos fenómenos estocásticos, la selección de autores no es mera casualidad. Infinidad de autores, a lo largo de los siglos, han realizado definiciones sobre las emociones y se ha hablado de ellas en diferentes áreas de conocimiento: desde la filosofía, la psicología, la pedagogía, la fisiología, la neurología, y algunas más. Por esa razón, cada definición elegida adopta un enfoque diferente, parte de una ciencia distinta, se podría pensar que rozan la disparidad a pesar de que el objeto de estudio es el mismo. A pesar de tanta dificultad, de que “todo cambia en función del cristal con el que se mire”, de que cada uno introduce sus predilecciones metodológicas y teóricas en su definición, se parte de que todo enunciado tiene implícita la esencia (*eidos*) que se presenta eliminando las variables subjetivas, dándole un carácter axiomático, y ese es en realidad el objetivo, para así poder percibir los verdaderos atributos que representan el término de manera intrínseca.

¹² “...involve judgements about important things, judgments in which, appraising an external object as salient for our own well-being, we acknowledge our own neediness and incompleteness before parts of the world that we do not fully control.” (Nussbaum, 2003: 19). (La traducción es nuestra).

Por tanto, es coherente entender que las emociones no pueden encajarse en un sólo plano, y por eso, se deben tener en cuenta múltiples variables que intervienen en el surgimiento de una emoción. Arduo quehacer es retratar este concepto y no pretendemos establecer una profusa logomaquia, pero Lyons (1993) reconoce que la definición es un paso más que necesario y condición vital en la búsqueda de conocimiento sobre los componentes afectivos. Con todo ello, podemos concluir a título personal expresando que una emoción queda delimitada por los procesos complejos de alteración del equilibrio afectivo producidos por situaciones internas o externas, representados por un patrón de cambios psíquicos y somáticos de corta duración, y relacionado entre otros, con la activación fisiológica (*arousal*), la valoración cognitiva (*appraisal*), la motivación interna que nos mueve hacia algo (*conatus*) y las zonas cerebrales significativas (el sistema límbico y diversas partes del neocórtex).

1.3. Clasificación de las emociones

En lo referente a las diferentes clasificaciones ocurre algo parecido al tema de las definiciones, y es que, aunque se ha hecho a lo largo de la historia, fue en el s. XX cuando emergió una especial intención por clasificar las emociones y presentar las características que deben poseer para tratarlas como tal. Por ello, no nos detenemos en presentar minuciosamente la ingente cantidad de clasificaciones confeccionadas, ya que no es el propósito del trabajo; pero, al menos, consideramos imprescindible señalar diferentes autores con substancial interés y que han calado en la comunidad científica, como Ekman, Friesen y Ellsworth (1982), Plutchik (1980a), Russell y Mehrabian (1977), Panksepp (1982), Arnold (1970), Weiner y Graham (1984), etc.

Hay una tradición venerable de clasificar las emociones en categorías diversas. Aunque las clasificaciones y etiquetas son manifiestamente inadecuadas, no existe alternativa en este punto, dado el estado provisional de nuestro conocimiento. (Damasio, 2006: 46)

La gran mayoría de clasificaciones engloban un conjunto de emociones llamadas primarias, básicas o elementales, y a raíz de ellas, brota otro grupo de emociones llamadas secundarias, complejas o derivadas. Este segundo bloque suele darse gracias a una composición entre emociones primarias. “Hay un pequeño número de emociones puras o primarias. (...) Las otras emociones están mezcladas; es decir, pueden sintetizarse en varias combinaciones de las emociones primarias.” (Plutchik, 1991: 41)¹³. A modo de ejemplo, Plutchik (1980a) describe ocho emociones básicas (alegría, aceptación, miedo, sorpresa, tristeza, aversión, ira y expectación) y a través de estas se manifiestan las demás, como es en el caso de la ansiedad, el amor, la furia, el terror, etc.

El número de emociones esenciales (cada una simboliza una familia de emociones derivadas afines) varía en función de cada autor, ya que pueden pasar de dos: placer y dolor en el caso de Mowrer (1960) o felicidad y tristeza en el de Weiner y Graham (1984), a más de diez como ocurre con Arnold (1970) con amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza y valor, y posteriormente con Lazarus (1991) con ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, disgusto, felicidad/alegría, estar orgulloso, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas¹⁴.

A pesar de las peculiaridades y dispersión entre clasificaciones, el análisis del conjunto pasa por realizar una triada en función del principal criterio que se utiliza para definir emociones, si en realidad es una emoción básica o no: la característica expresiva, la dimensión fisiológica y el proceso de valoración (Carpi, Guerrero y Palmero, 2008). En las clasificaciones afines a la

¹³ “*There is a small number of pure or primary emotions. (...) All other emotions are mixed; that is, they can be synthesized by various combinations of the primary emotions.*” (Plutchik, 1991: 41). (La traducción es nuestra).

¹⁴ Se entiende como la reacción emocional ante una manifestación artística (pintura, escultura, escritura, danza, música, teatro, cine, literatura, etc.). Algunos investigadores desde la perspectiva psicopatológica hablan del Síndrome de Stendhal, en el que el organismo no es capaz de asimilar la recepción de tantos estímulos emocionales por determinadas obras de arte. En contraposición, otros hablan de que se trata puramente de un movimiento romántico.

característica expresiva, el eje reside en la corriente postdarwiniana sobre el carácter distintivo de la expresión facial tras diferentes estímulos emocionales. En cuanto a la dimensión fisiológica, desde la tradición psicofisiológica de James y Lange, el foco apunta a las reacciones corporales (*arousal*) que asoman en el momento emoción. Y por último, desde el proceso de valoración, el tema se centra en los procesos cognitivos (*appraisal*), conscientes o no, que analizan e interpretan dicho estímulo emocional.

Además de la consideración sobre el número de emociones básicas, es común la aplicación de la dicotomía entre placer y displacer, propuesta por Russell y Mehrabian (1977). En base a ello, Avia y Vázquez (1998) o Bisquerra (2000) sugieren el concepto de emociones positivas como las que generan cierto agrado, disfrute o bienestar; y por el contrario, existen las emociones negativas que suscitan desagrado ante una amenaza o pérdida. Es esencial no entender el reparto de esta clasificación como buenas y malas, sino como agradables y desagradables.

Asumiendo la idea de la valencia afectiva, la conducta animal se rige por ese binomio de aproximación de los estímulos afectivamente positivos y evitación de los negativos (Aguado, 2005). Asimismo, aparecen emociones de índole ambigua o neutra, denominadas por Lazarus (1991) como problemáticas o *borderlines*, que varían en función de las circunstancias.

La evolución ha moldeado en el cerebro humano circuitos que producen herramientas conductuales al servicio de la supervivencia y la procreación, no necesariamente para que la existencia se más feliz. Las emociones positivas están asociadas a los requerimientos de la supervivencia, la integración familiar y social y la procreación, como ser apreciado, cooperar y ayudar los otros, elegir comida, procurarse abrigo, bienestar, salud y sexo. (Baptista, 2008: 60)

Entre las clasificaciones sobre emociones más representativas¹⁵ destacan Ekman, Friesen y Ellsworth (1982) con ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa y tristeza; McDougall (1926) con asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento y ternura; Tomkins (1984) con ansiedad, deprecio, interés, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa y vergüenza; y muchos más, como Oatley y Jonson-Laird (1987), Goleman (1999), Izard (1971), etc.

También pensamos que es siempre apropiado preguntar a aquellos que proponen las emociones básicas: "¿Qué es exactamente lo que quiere decir? ¿En qué sentido está usando la palabra 'básico'? ¿Con qué cuenta como evidencia empírica a favor o en contra de su pretensión, y por qué?" y "¿Qué haría usted con ellas si las tuviera?" Hemos sugerido que los usos actuales del concepto no permiten respuestas coherentes que deben darse a tales preguntas. (Ortony y Turner, 1990: 329)¹⁶

Se es consciente de la problemática que radica, en torno a la comunidad científica sobre el asunto en cuestión y la falta de unanimidad en la clasificación de las emociones. Recurrimos como marco de referencia, aunque con evidentes discrepancias que se exponen más adelante, a la clasificación de las emociones que hace Bisquerra (2000: 96), puesto que su categorización es un intento de compendiar de manera armónica las clasificaciones más importantes. Las emociones negativas: ira (rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento...)¹⁷, miedo (temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto...), ansiedad (angustia, desesperación, inquietud, estrés, anhelo...), tristeza (depresión, frustración, decepción, aflicción, pena...),

¹⁵ Para tener una visión histórica de la evolución sobre las emociones tratadas como básicas en el s. XX, es ilustrativa la Tabla 1 de Ortony y Turner (1990: 316) donde se compendia de forma tabular una selección de listas sobre clasificaciones básicas y su motivo de inclusión por parte de autores referencia como Izard, Ekman, Friesen, Ellsworth, Arnold, Frijda, Plutchik, etc. Existen síntesis de clasificaciones expuestas por castellanohablantes como Fernández-Abascal (1997: 170) y Bisquerra (2000: 94).

¹⁶ "We also think it is always appropriate to ask of those who propose basic emotions, "What exactly do you mean? In what sense are you using the word 'basic'? What would count as empirical evidence for or against your claim, and why?" and "What would you do with them if you had them?" We have suggested that current uses of the notion do not permit coherent answers to be given to such questions." (Ortony y Turner, 1990: 329). (La traducción es nuestra).

¹⁷ Las emociones que aparecen dentro de cada paréntesis, se establecen como emociones derivadas de las que encabezan las series.

vergüenza (culpabilidad, timidez, inseguridad, bochorno...) y aversión (hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía...). Las emociones positivas: alegría (entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite...), humor (sonrisa, risa, carcajada, hilaridad...), amor (afecto, cariño, ternura, simpatía, aceptación, cordialidad...) y felicidad (gozo, tranquilidad, placidez, satisfacción, bienestar...). Las emociones ambiguas: sorpresa, esperanza, compasión. Y, por último, las emociones estéticas¹⁸.

1.3.1. Emociones básicas

A pesar de que este apartado es meramente ilustrativo y no aspiramos a batallar sobre cuáles son las emociones básicas, derivadas, positivas, displacenteras, ambiguas, y que dicha clasificación nos es útil por el hecho de desplegar con amplitud el espectro de sensaciones emocionales, la realidad es que choca con gran parte de la tradición clasificatoria sobre emociones básicas del s. XX. Incluso, no debemos descuidar la corriente psicológica que presenta reticencia al hablar sobre el concepto de emoción básica debido a factores como la imposibilidad de establecer categorías cerradas y bien definidas, o que no es viable categorizarlas en función de la biología al ser creaciones socioculturales (Aguado, 2005).

Es cierto que Bisquerra (2000) habla de ellas como emociones principales, familias de emociones, y que la corriente centrada en la valoración cognitiva, como Arnold (1970) y Lazarus (1991), abre el número de posibles emociones básicas. Si bien, no se debe caer en el error de que cada emoción básica es estandarte de una familia de afectos, ya que hay fundamentos que hacen considerar que no es viable denominar a algunas como emoción básica,

¹⁸ Véase el capítulo 8 de Bisquerra (2009), donde se presentan las principales ideas sobre la emoción estética, cuál es su naturaleza y gracias a qué expresión artística se produce; y la consideración que López Quintás (1998, 2004) atribuye al plano emocional en lo estético sobre el encuentro, el asombro, o la belleza de cualquier fenómeno artístico.

ya que o son mezcla o derivación de otras emociones, o se trata de una realidad que, aun conllevando parte afectiva, es un constructo más complejo.

(Sobre las familias de emociones) Cada una de las emociones básicas no es un estado afectivo individual, sino más generalmente para referirse a "un grupo relacionada por una serie de características comunes". (Ekman, 1992a: 172)¹⁹

Dichos fundamentos derivan de la propia aclaración propuesta del concepto de emoción. Se aludió a varios principios inherentes al término, características que distinguen a las emociones básicas, verbigracia Ekman (1992a, 1999) destacó señales universales distintivas, fisiología específica, manifestación de una activación somática distintiva mecanismos de valoración automática, eventos antecedentes universales, aparición distintiva en su desarrollo, presencia en otros primates, brusquedad y espontaneidad en el surgimiento, carácter fugaz en cuanto a la duración, ocurrencia imprevista, pensamientos, memorias e imágenes singulares y experiencias subjetivas distintivas.

Sobresale también Plutchik (1980a, 1980b) que en su decálogo destacan postulados que apuntan a una historia evolutiva, a una función adaptativa, a patrones expresivos prototipo o a la existencia de un pequeño número de emociones básicas, siendo todas las demás derivadas, combinaciones o mezclas de las emociones primarias.

Por otro lado, Izard (1971, 1991, 2007) las define como un conjunto o configuración de nervios corporales y expresivos distintivos, con componentes sensitivos y motivacionales específicos, breves y automáticas que derivan evolutivamente de un origen biológico y adaptativo.

¹⁹ "Each of the basic emotions is not a single affective state but more generally to refer to "a group of related by a common characteristics". (Ekman, 1992a: 172). (La traducción es nuestra).

Este discurso hace razonable acercarse, tanto a posturas que se centran en los cambios en la expresión facial (Ekman y Friesen, 1971) con acuerdo intercultural en la sentencia del reconocimiento de dichas expresiones (Ekman, Friesen, O'Sullivan, Chan, Diacoyanni-Tarlatzis, Heider, Krause, LeCompte, Pitcairn, Ricci-Bitti, Scherer, Tomita y Tzavaras, 1987), como a las que atribuyen una consideración especial a la respuesta fisiológica. Atención, no es una puesta en duda de la validez de la teoría sobre la valoración, una de las más aceptadas en el estamento investigativo, ni tampoco apelar a que las emociones que esta corriente define no son emociones en sí.

La noción de emociones primarias o básicas, tiene una larga historia que se remonta las seis pasiones primarias de Descartes y a los tres afectos primarios de Spinoza. La idea de que hay un conjunto básico de emociones surge de la idea de los instintos o inclinaciones humanas. (Lewis, 1995: 17)²⁰

Si entendemos las emociones como situaciones de corte perceptivo, y fisiológicamente los sentidos están localizados en la cara, al menos cuatro de ellos de manera exclusiva (Bouchet y Cuilleret, 1996), las expresiones faciales están íntimamente relacionadas con la captación mediante los sentidos ergo con el brote emocional.

Con todo ello, cuando hablamos de emociones básicas consideramos apropiado guiarnos por las tendencias más cercanas a las características expresivas y a la dimensión fisiológica, las cuales son más restrictivas en términos de cantidad, como ocurre con la propuesta por Ekman, Friesen y Ellsworth (1982): ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa y tristeza. La bisoñez de esta sapiencia hace que todavía no se haya concretado de manera consensuada, y hermética, cuántas y cuáles son las emociones básicas.

²⁰ “The notion of primary, or basic, emotions has a long history dating back to Descartes's six primary passions and to Spinoza's three primary affects. The idea that there is a basic set of emotions grows out of the idea of human instincts or propensities”. (Lewis, 1995: 17). (La traducción es nuestra).

Por tanto, es impensable que la clasificación que a continuación proponemos posea una naturaleza taxativa, por lo que debe ser tomada como una forma de reorganizar las experiencias emocionales.

Tras lo expuesto, aunque con serias dudas en casos, cerramos el grupo de emociones básicas con ira, miedo, tristeza, asco, alegría y sorpresa; clasificación análoga a otras propuestas, como la realizada por Ekman (1992b), Izard (2007) Stein y Trabasso (1992), Oatley y Jenkins (1996) o Power y Dalgleish (1997).

Los investigadores americanos y europeos favorecen la prevalencia a través de culturas y la atracción cuando nombran las familias emocionales de miedo, ira, tristeza, alegría y aversión como básicas. (Kagan, 2007: 197)²¹

Como ya se adelantó, en todo lo relativo a la terminología hay profusas discrepancias lingüísticas, las cuales pensamos que no son debate de nuestro estudio. Incluso, expertos como Solomon (2004) consideran que debemos ignorar el hecho de trabajar afanadamente en elaborar clasificaciones de emociones básicas, al no ser tan simple como muestra en apariencia. Pese a haberse visto tendencias integradoras que buscan aunar teorías, en la actualidad es inviable llegar a esa unificación al coexistir propuestas de imposible agrupación. Mostramos unas breves palabras sobre cada una de las emociones, con el fin de tener un marco global sobre qué es cada una. En la línea de Páez y Vergara (1992), se considera relevante y útil, pese a las limitaciones que ello conlleva, el conocimiento social de las emociones en escenarios prototípicos subyacentes al lenguaje natural.

Si bien, la bibliografía es tan nutrida que de cada una de las siguientes emociones hay múltiples libros, artículos, tesis doctorales, y demás investigaciones asequibles a todo público.

²¹ “American and european investigators favor prevalence across cultures and valence when they nominate the emotional families of fear, anger, sadness, joy, and disgust as basic.” (Kagan, 2007: 197). (La traducción es nuestra).

1.3.1.1. Ira

La ira es entendida como la emoción emanada de la no consecución de objetivos que el ser humano se marca (Izard, 1991). No obstante, podríamos matizar la escueta definición en muchos planos, como por ejemplo en cuanto a la cuestión de si se produce siempre de manera consciente o no. Si bien, se considera obligatorio abordar los aspectos más destacados de la emoción que, siguiendo a Garrido (2000), integra procesos a tres niveles, los referidos al plano cognitivo y valorativo, los de corte neurofisiológico y bioquímico, y los que aluden a la dimensión social del ser humano.

A su vez, sobre los componentes fisiológicos, hormonas, músculos y demás sistemas corporales preparan al sujeto para actuar, haciendo a veces irrefrenable ese impulso. En cuanto a esta dimensión, si recordamos términos que están dentro de la familia de la ira: rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación o resentimiento, podemos ver que la activación fisiológica muestra diferentes grados en cada uno de ellos. El rencor o el resentimiento son bastantes más pasivos (en el plano físico) que la furia o la rabia, pero en cualquier caso, ambos tipos tienen efectos.

No debemos asumirlo como algo malo o destructivo, ya que posee aspectos positivos. Esa activación física ha permitido que la raza se haya perpetuado hasta la actualidad, no olvidemos que desde el mismo nacimiento presentamos ira, emoción que nos acompaña a lo largo de la vida. Es algo necesario, como desahogo, pero si se convierte en hábito es peligroso. En tal caso, empezaríamos a referirnos a una persona que se muestra irascible o que con frecuencia se deja llevar por la ira; si bien, esto no conlleva a reprimirlo siempre para no actuar con ira.

Por otro lado, recordamos la idea propuesta por Averill (1980, 1982) sobre el hecho de que la ira, al igual que las demás emociones, está

estrechamente vinculada a las relaciones sociales, las cuales se circunscriben a un ambiente colectivo concreto. Es coyuntural, tradicionalmente tratada como pecado capital, condición que se evidencia al buscar en *La divina comedia* de Alighieri (2009) las oraciones construidas en torno al término, ya que se encuentra: consumidos en ira, la ira bestial, mordido por la ira, sobre el mal la ira se acrecienta, turbado por la ira... En la actualidad se ha suavizado y, entre la sociedad, mostrar ira está asociado a la persona peligrosa, agresiva e infantiloides que carece de madurez, de ahí que la acción que se vincula a la ira es el control.

Con control de la ira no hablamos de no enfadarse nunca, sino de realizar un esfuerzo por no estar en actitud de atacar, por reducir los niveles de vertido endocrino o por evitar que el enfado nos sobrepase y acabemos haciendo cosas de manera precipitada. Dicho control muestra cercanía con conceptos modernos como son la tolerancia y la empatía, aspectos clave en las relaciones interpersonales, generalmente debilitadas por esta emoción. Esto se debe al paradigma que el mundo ha aceptado sobre la neutralidad emocional, en especial en cuanto a las emociones negativas, puesto que dicha gestión hace que regresemos más rápido a tal neutralidad.

A su vez, al ser situaciones displacenteras, el ser humano por naturaleza busca salir de ahí, por ello consideramos útil valorar y trabajar la ira y solemos acudir a la ciencia para que nos provea de herramientas que nos haga paliar esa situación. La ignorancia ante el asunto es peligrosa, ya que conlleva una mala gestión de la situación. De ahí, que encontremos incontables publicaciones que hablan de la gestión, control o inteligencia ante miedo, ira o ansiedad. Pese a ello, hay que mostrar cautela ante el control de la ira, ya que hay muchas corrientes en torno a ello, muchas contrapuestas, y no es menor la cantidad de falacias sobre cómo enfrentarnos a la ira (Ellis y Tafrate, 2007).

La ira es pura valoración de la situación en cuestión, por ello, en la ira la razón ayuda, ya que nos recuerda que dejarse llevar, pese a que suene

demasiado bien, no es lo más apropiado. Al recibir una crítica, por ejemplo, internamente se suele tomar como un ataque, como una alarma sobre daño, cuando lo que debería desatar es la reflexión sobre si el comentario es justo o no, y tras ello actuar de la mejor manera posible.

Cognitivamente partimos de la premisa de que es algo sencillo de interiorizar, no como cierto, pero sí como algo que posee coherencia. Sin embargo, al trasladarlo a la práctica su dificultad crece de manera exponencial. Debido a esto, los psicólogos se afanan en dar pautas a sus pacientes para no actuar de forma impulsiva y sí para poder racionalizar esos momentos y ser conscientes del estado anímico, teniendo actitud de revertir esa emoción que le perturba.

No es fácil determinar precisamente cómo, contra quién, por qué motivos y por cuánto tiempo conviene manifestarse colérico, y cuál es el punto exacto hasta donde se debe llevar, y aquél en que comienza la falta. (Aristóteles, 1987: 159)

1.3.1.2. Miedo

De forma escueta, definen Marina y López Penas (1999: 246): “El miedo es una perturbación del ánimo por un mal que realmente amenaza o que se finge en la imaginación”. De la definición, lo que primero podemos asumir es que el miedo es generado por un peligro que atenta al ser humano, algo que, como ya comentamos al hablar de la ira, en la historia ha sido evolutivamente más que necesario. Ese peligro genera que el organismo se ponga en estado de alarma, tanto corporal como cerebral. Esta idea se asocia al *conatus* spinoziano que en la actualidad se puede catalogar como motivación intrínseca, el estímulo o circunstancia que amenaza nuestro bienestar mueve al cuerpo a abandonar o rechazar dicha situación.

Si bien, es común ver distinciones en cuanto a gradación en función del estímulo que genere dicha emoción. De ahí, que aparezcan una gama de palabras vinculadas muy similares, como por ejemplo susto, temor, horror y

pánico, que se diferencian en varios aspectos, entre los que emerge la intensidad del estado afectivo.

Es loable admitir que el miedo nos impacte, al ser esta una reacción automática que se produce en un lapso tan corto, que podríamos decir, sin cometer mucho error temporal, que es instantáneo²². Por tanto, el impacto es lógico, pero no la hipérbole del miedo.

Esto hila con la segunda parte de la cita, la convicción de que el miedo pueda ser real o aparente. En caso de que sea auténtico, es buen síntoma que se tenga miedo, lo que puede ser perjuicio debe impactar, ya que eso significa que la realidad, en este caso la amenaza, es inteligible para el ser. Eso nos permite prepararnos para afrontar la situación de la mejor manera posible y valorar las posibilidades que tiene uno en ese momento en concreto. Sobre esto ya habló Kames (1818: 33): “Un mal desconocido es el más terrible. La ignorancia es la madre del miedo, (...)”²³.

No queremos perdernos en disquisiciones pero, a grandes rasgos, comentamos que muchos del s. XX en la psique formularon nutridos postulados al respecto, como la *fight or fly* (Cannon, 1927b; Bard, 1928), teoría que se asocia directamente al miedo y de la cual se hablará con una mayor intensidad adelante, o como la corriente conductista watsoniana sobre el miedo inducido (Watson y Rayner, 1920), un ejemplo es visible en el filme *El show de Truman* de Peter Weir, o como los avances y experimentos en las últimas décadas de la neurociencia en torno al influjo de procesos cerebrales asociados en el surgimiento de las emociones, donde sobresale, en el caso del miedo, la

²² Es preciso recordar, aclaración aplicable a cada una de las emociones definidas, que en la miscelánea existente entre emoción y sentimiento la frontera es difusa. Por lo que, sin entrar a debatir por extenso las diferencias entre dichos constructos, al hablar de emociones, en este escrito enfatizamos en su brusquedad y espontaneidad con cierta fugacidad (Rojas, 1999), y de sentimiento como la derivación de las emociones en el tiempo (Martínez-Otero, 2007a).

²³ “*An unknown evil is the most terrible. Ignorance is the mother of fear, (...)*” (Kames, 1818: 33). (La traducción es nuestra).

activación de la amígdala (LaBar, Gatenby, Gore, LeDoux y Phelps, 1998; Adolphs, Tranel, Damasio y Damasio; 1995).

En cambio, si estamos hablando de los miedos, ya sean por causas recordadas o por pensamientos del presente o futuro, los saberes psicológicos han dado múltiples y diferentes explicaciones. En este gran bloque, podríamos adentrarnos en lo patológico e incluir los miedos inducidos y fobias, miedos desproporcionados y rechazo a estímulos que no debieran presentar tal ataque al ser humano, como por ejemplo le ocurre a la gente con las aves, las alturas, los espacios cerrados o abiertos, etc.

En este caso, la inteligencia del ser humano en materia emocional pasa por ver bien cómo son las cosas y cuál es su influencia en la realidad, un carácter epistémico, así como cuáles son las conductas que debemos realizar y cuáles las inadecuadas. A modo de ejemplo, se puede ver que el desarrollo madurativo de los niños hace que miedos y pesadillas se supriman, o reduzcan, en la mayoría de los casos.

Es por ello, que sea esencial el conocimiento y valoración de la situación y de las posibilidades a la hora de tomar decisiones. Carencias en este aspecto, como el miedo al cambio o la indefensión (Kiefer, 2002), hace que, en ocasiones, el sufrimiento se deba al contenido de los pensamientos y no a un estímulo.

El tratamiento con pacientes busca mecanismos para mitigar esos miedos y, sin entrar a debatir las propuestas de cada corriente, podríamos destacar la exposición progresiva al miedo, junto con el hecho de razonar si la alarma viene producida por un estímulo real y, si no es así, cavilar en torno a los desencadenantes que ocurrirían y la probabilidad de que se den conductas o sucesos que afecten al ser humano.

Muchas propuestas se orientan al razonamiento lógico de los miedos patológicos y la visión del miedo real que hay en dicha situación, justificando que eso no es tan grave, ya que, si no, no es efectivo. Para sellar el asunto del miedo imaginario resulta clarividente recurrir a un popular comentario de Alain Emile Chartier, que transmitimos parafraseándole: el hombre que tiene miedo sin peligro inventa el peligro para justificar su miedo.

1.3.1.3. Tristeza

Para definir este concepto acudimos a un breve enunciado de Bowlby (2008: 245): “la tristeza es una respuesta normal y saludable a cualquier desgracia”²⁴. Es preciso que haya que concretar el término desgracia como la causa o situación que aflija al ser.

Popularmente, se asocia a la pérdida de lo querido, como la pareja, algún familiar o persona cercana, el hogar, un trabajo, una mascota, etc. Sin embargo, es muy común encontrar tristeza cuyo origen no se vincula de manera directa a la pérdida, como por ejemplo las insatisfacciones o los incumplimientos de retos u objetivos personales que uno se planteó, haber visto, conocido o participado en alguna situación desagradable, la ausencia o déficit de las necesidades fisiológicas básicas, la carencia en las relaciones sociales en cuanto a amistades o pareja tras una mala adaptación social, o la falta de éxito tras algún proyecto laboral o examen fallido.

Si pretendemos tratar la tristeza como una emoción básica, deberíamos asumir todos esos factores como desencadenantes de la misma. Es por ello que no debemos ceñirnos en exclusividad a la pérdida, ya que en ese caso quizás sea más correcto hablar de duelo, un constructo con una naturaleza emocional más elaborada (Bonanno, Goorin y Coifman, 2008).

²⁴ “*Sadness is a normal and healthy response to any misfortune*” (Bowlby, 2008: 245). (La traducción es nuestra).

A la hora de trabajar con el campo semántico de la tristeza (depresión, frustración, decepción, aflicción, pena), es necesario, además de percibir que son términos afines, distinguir las discrepancias que hay entre ellos, como se ha hecho con tristeza y duelo. Sin embargo, todas las comparativas y definiciones sobre las emociones, como en este caso la tristeza, están sujetas a diferencias coyunturales, culturales y gramaticales inherentes a cada territorio (Shweder, 2004). Las emociones humanas son universales, pero al hablar de ellas utilizamos un lenguaje y unos términos específicos que no exactamente equivalentes entre sí y tampoco lo son con la tradición en los demás idiomas de cada vocablo (Wierzbicka, 2001). Tras este momento filológico²⁵ que nos recuerda subjetividad y los matices del asunto, en cualquier caso, otra aclaración forzosa pasa por discernir la relación entre tristeza y depresión.

La correspondencia es obvia, la tristeza es el principal síntoma que caracteriza la patología denominada depresión (Vázquez, 1990; Vázquez y Sanz, 1995). En el orden lógico, si la tristeza se prolonga en exceso en el tiempo es debido al hecho de no ver una solución a la preocupación, algo que orienta hacia la desilusión, dejar de luchar por mejorar y sumirnos en la desesperanza, siendo esa desesperanza la verdadera conexión con la depresión.

Por ello, la psicología se apoya en la idea de Turner (2000) sobre que la tristeza, ya sea en un trastorno depresivo o no, es una emoción que indica que la persona necesita tomar decisiones y cambiar las conductas con el fin de aumentar el hecho de sentirse útil, tanto a nivel individual como social, siendo este un componente que se produce en otras emociones como al sentir vergüenza o culpa, prueba que apoya la imposibilidad de disociar las emociones de forma taxativa (Izard, 1991)²⁶. No obstante, para cerrar la

²⁵ Si se precisa más información, véase Harkins y Wierzbicka (2001), una edición de artículos sobre la lingüística de las emociones, con la particularidad de que cada escrito es de una zona distinta del planeta, para sí ver diferencias y semejanzas al referirse a las emociones.

²⁶ Para más detalle, véase Izard (1991) que, en el noveno capítulo, aborda con destreza la interacción de la tristeza con otras emociones como el miedo, la vergüenza y la ira.

relación entre tristeza y depresión, es obligatorio advertir que son dos conceptos distintos con una sustancial diferencia, la tristeza es un estado emocional discreto y la depresión es un síndrome complejo que conlleva una variedad de pensamientos, comportamientos y emociones (Greenberg y Paivio, 2003).

Reanudando la explicación y esclarecimiento de la tristeza, es una emoción que en cuanto a la duración no se ajusta a un patrón cerrado, puesto que variar de unos pocos segundos a horas, días o meses. Esa prolongación exagerada en el tiempo, fuera de lo normal o natural, es lo verdaderamente peligroso para la salud. Esto conecta con otra característica que tienen las emociones: no sólo salen cuando aparece un estímulo, sino que es posible, y frecuente, evocarlas mediante pensamientos o expectativas sobre el futuro, en el caso de la tristeza un factor constituyente importante es la angustia, o mediante el recuerdo de algún hecho que hubiese invocado dicha emoción. Es ella una de las razones por las que la ciencia no deba descuidar que es significativa la fuerza que la psique y la memoria muestra en este asunto, idea que expresa con brillantez Calderón de la Barca (1760: 405), "...una pena imaginada es más que acontecida".

Para concluir, nos apoyamos en Shaver, Schwartz, Kirson y O'Connor (1987) puesto que recapitularon los principales patrones de respuesta fisiológica, cognitiva y conductual de la persona que está triste. Entre todos ellos destaca la apatía, el cansancio o la baja energía, representado por mantenerse en una postura sentada o tumbada y por una lentitud a la hora de realizar movimientos. Además, los pensamientos giran exclusivamente en torno a la raíz de su tristeza con una perspectiva negativa, que encamina a darse por vencido y no a buscar el control o mejoría de la situación.

En cuanto al trato con los demás, se muestra irritable y malhumorado. De hecho, busca reducir el contacto social, tiende a gemir o sollozar,

pretendiendo hablar poco o nada en absoluto y, en el caso de hacerlo, se refiere a asuntos tristes con un tono de voz bajo, tranquilo y monótono.

Asimismo, en lo relativo a los rasgos faciales, es un rostro apocado que se caracteriza por la ausencia de sonrisa, pómulos que tienden a caer y desinflarse, y ojos irritados por el llanto, que siempre se ha encumbrado como el mayor indicador de la tristeza. La lágrima es la voz de la tristeza, aunque no siempre se llora por tristeza ni es *conditio sine qua non* llorar al estar triste.

Tradicionalmente la sociedad ha tenido una consideración singular sobre las lágrimas. De este hecho, desde una visión filosófica podemos encontrar alusiones en el saber aristotélico o en el kierkegaardiano, desde una visión sacro cristiana, al humanizar seres de culto, en las múltiples referencias que encontramos sobre las lágrimas de las vírgenes o de los ángeles. Con un componente mitológico se conocen leyendas sobre las lágrimas de sirena, o al poder curativo de las de fénix, o a las pócimas o elixires de la alquimia y la brujería, creencias que los juegos actuales de rol y fantasía utilizan con frecuencia.

La superstición en torno al llanto es amplia, como la creencia de que las perlas en la boda dan mala suerte y traerán llanto, el mito de llorar sangre o negro, etc. La mística está henchida de ejemplos, el mito sobre llanto del lago donde se miraba Narciso que paso de ser agua dulce a salada, la leyenda nicaragüense de que las lágrimas de una serpiente crearon la laguna de Masaya, la creencia hawaiana de que las piedras volcánicas eran el llanto de la deidad Pele, muy semejante a las lágrimas del apache, piedras negras y opacas que surgieron del llanto del pueblo apache tras perder una batalla.

Las lágrimas también han dejado historias abiertas a la duda como la serendipia en el descubrimiento de la lisozima por Fleming, o las conocidas lágrimas de cocodrilo, aunque en ese caso sí podemos afirmar que no se debe a una sensación de tristeza al comer a sus víctimas, sino a algo puramente

biológico. Además, han sido y son un símbolo, como los tatuajes de lágrimas que lucen miembros de algunas bandas criminales, son la base de un tratamiento, la lagrimaterapia, y también un vetusto pero no desusado negocio, en especial en países orientales, la plañidería.

Por último, en conversaciones coloquiales pueden ser tomadas como síntoma de fortaleza o de debilidad: si hablamos de sangre, sudor y lágrimas, entendemos que es el fruto de un encomiable sacrificio y esfuerzo, por el contrario, si decimos llorar como una niña, nos referimos a la fragilidad o debilidad de uno. Esta segunda concepción fue la que pretendió utilizar la madre de Boabdil el Chico al decirle a este, tras perder Granada frente a los Reyes Católicos: no llores como una mujer lo que no supiste defender como hombre.

1.3.1.4. Asco

Anterior a la consideración sobre el supuesto de catalogar al asco como una emoción básica, es importante realizar un análisis previo sobre la relación que guardan dos conceptos como asco y aversión.

La aversión es una turbación, un desorden, que se vuelve contra un objeto a causa del perjuicio o sufrimiento del que sabemos o suponemos que por naturaleza es autor. (Spinoza, 1966: 381)

La realidad es que es común referirse al asco, pero en las publicaciones, libros, y en entornos ilustrados o más refinados es natural encontrar el término aversión. Si acudimos al Diccionario de la Real Academia Española y atendemos a la definición principal de asco, impresión desagradable causada por algo que repugna, y la de aversión, rechazo o repugnancia frente a alguien o algo, es posible hablar de sinonimia entre ambos términos. La sensación latente es que quizás uno sea más discreto y el otro evidencia más el estado, pero el matiz es tan sutil que es asumible la analogía al manifestar una gran semejanza.

Es curioso que a la hora de traducirlos, los componentes de aversión estén más próximos a *dislike*, *disgust* o *to loathe*, y los del asco se asemejen a *aversion* (es habitual ver la utilización de *aversion* y *disgust* de manera indistinta, aunque *aversión* es de corte más formal). Esta situación puede deberse a que sea una expresión más comedida o al hecho de que la multitud de escritos anglófonos especializados utilizaran *aversion*, situación que pudo incidir en la forma de utilizarse en el castellano.

Asco es un intenso desagrado por un objeto, situación o actividad. Conductualmente, el asco se demuestra a través de la evitación. El asco a un objeto, situación o actividad puede estar condicionado a asociar el objeto, situación o actividad con un estímulo doloroso o desagradable. (Reevy, Ozer e Ito, 2010: 111)²⁷

Volviendo al asunto terminológico, hay una acepción sobre asco que alude mucho más al componente físico, alteración del estómago causada por la repugnancia que se tiene a algo que incita al vómito. Deliberadamente, se centra en la parte puramente fisiológica, las náuseas.

Eso nos lleva a pensar sobre el origen de dicha emoción. Si hablamos de que todas las emociones básicas trataban de garantizar la supervivencia del ser humano, es plausible por completo considerar la idea de Rozin y Fallon (1987) sobre la existencia del asco. En este caso, lo que pretendía en un primer momento era proteger al ser humano de la ingesta de cualquier sustancia en mal estado o que pudiese ser dañina, pura protección. Con una visión más experimental y siguiendo esta tendencia, es posible encontrar una corriente de investigación, con numerosas evidencias y experimentos, que abordan la aversión al gusto con animales, verbigracia las ratas, donde destaca la propensión relativa (*salience*) que, a grandes rasgos, se refiere a la tranquilidad que da la experiencia de anteriores ingestas (Kalat y Rozin, 1970).

²⁷ “An aversion is an intense dislike of an objects, situation, or activity. Behaviorally, aversion is demonstrated through avoidance. Aversion to an object, situation, or activity may be conditioned through associating the object, situation, or activity with a painful or unpleasant stimulus.” (Reevy, Ozer e Ito, 2010: 111). (La traducción es nuestra).

Sin embargo, en la línea evolutiva esa utilidad comenzó a quedarse limitada y comenzó a cambiar, adaptándose a las necesidades que se presentaban. De ahí, que acudamos al concepto de plasticidad temporal y sociocultural de las emociones. Centrándonos en el asco, es evidente que se ha superado el mero desagrado por ingesta, que sigue existiendo pero, a su vez, se ha abierto hacia personas, lugares, situaciones, etc. Los animales nacen con instintos que son útiles mientras permanecen en su entorno inicial, cuando ese entorno cambia es necesario aprender nuevas formas de reacciones (Minsky, 2010). La evolución ha convertido el asco en una emoción más social y moral, con una complejidad mayor, con desencadenantes que han surgido o han variado, que la convierte en una emoción con unos atributos más depurados que los que poseía en sus albores.

Temporalmente, uno sólo debe pensar en algo que le genere asco e intentar figurarse si en el pasado eso sería igual para poder advertir que lo que en la actualidad genera asco difiere de manera notable de lo que lo producía hace cien años, y es mucho mayor al remontarse a hace mil años. Ocurre igual con el lugar que la persona se encuentre, con su cultura pertinente. El aprendizaje y la cultura han filtrado los procesos psicológicos de afrontamiento de las emociones básicas (Martínez-Sánchez, 2008). Es copiosa la distinción del sentido del asco en la urbanita Madrid en comparación con el de la indonesia Papúa Occidental o con el de las praderas del interior de Kenia. La emoción de asco se produce por una confluencia esencial entre los factores biológicos, sociales y culturales (Carpi, Guerrero y Palmero, 2008). Por tanto, es necesario, siempre que se hable de las emociones, partir de la circunstancia social y temporal en su evolución, para poder definirlo y encuadrarlo con propiedad.

Sin embargo, en la actualidad es posible hablar de factores que, por lo general, son desencadenantes de asco, siendo siempre conscientes de las fluctuaciones debidas a la coyunturalidad ya comentada. En cuanto al objeto

que lo produce destacan patrones comunes²⁸ asociados a secreciones y partes corporales, difuntos o enfermos contagiosos, animales o seres vivos (el término bicho es aclarativo), comida en mal estado o falta de limpieza en algún objeto lugar o persona, costumbres alejadas de la norma social, en especial las alimenticias e higiénicas, personas que agreden a las leyes o valores establecidos, personas distintas en algún sentido (físico, psíquico, moral, religioso, étnico, sexual, procedencia, etc.), personas tras una valoración negativa o una sensación de agravio...

Aun considerando todo esto, es obligatorio acordarse de otros componentes como el fenomenológico, aspecto realmente relevante en esta emoción, ya que comprende la experiencia y percepción personal de la emoción de asco (Sandín, Chorot, Santed, Valiente y Olmedo, 2008).

Con todo ello, a la hora de considerar el asco como una emoción básica, se le pueden atribuir unas características expresivas y faciales determinantes (el criterio que se marcó en este trabajo como referencia), unos componentes fisiológicos y conductuales propios de evitación ante el estímulo y una valoración cognitiva distintiva. De igual modo, cabe destacar que, por herencia, desde la década de los cincuenta es difícil encontrar una clasificación de emociones primarias de algún experto en materia en la que no aparezca asco o aversión.

En cuanto a su manifestación, a pesar de que en ocasiones en las emociones no se aprecia la compañía de gestos, puesto que estos pueden llegar a ser imperceptibles. En el caso del asco, por lo general, se percibe con claridad la expresión facial (Kagan, 2007). En esencia, es una expresión corta en el tiempo que se caracteriza por el fruncimiento de cejas, la reducción de la

²⁸ Para más detalle, véase Rozin, Haidt y McCauley (2009) que en su análisis sugirieron inductores al asco no relacionados con nuestra naturaleza animal, como el asco interpersonal producido por extraños o personas externas al grupo, o el asco moral como ofensa a actitudes o conductas de otros.

apertura ocular, el achate de la nariz y la elevación de pómulos y mentón. A su vez, en lo relativo al comportamiento, el asco posee unos patrones de actuación semejantes al miedo²⁹, ambos se asocian a la huida, aunque el miedo suele presentar una predisposición a la acción menor. En caso de que sea por intoxicación o ingesta de algo perjudicial, un síntoma claro son las náuseas y vómitos. Al ser una función de supervivencia y protección del ser humano, el movimiento o respuesta principal es el escape, se suele abandonar, alejar o evitar el objeto, persona o situación que genera dicha emoción.

1.3.1.5. Alegría

La alegría es una agradable emoción del alma que consiste en el gozo que siente por el bien que las impresiones del cerebro le presentan como suyo. Afirmando que esta emoción consiste en el gozo del bien. Pues, en efecto, el alma no recibe ningún otro fruto de todos los bienes que posee; y puesto que en ellos no encuentra ninguna alegría, podemos decir que no goza de ellos, que es como si no los tuviera. (Descartes, 2005: 125)

En la definición y análisis de las anteriores emociones (ira, miedo, tristeza y asco) se partía de una estructura evolucionista que, en sus inicios, el surgimiento se debía a la adaptación al entorno, prevención y supervivencia tras los diferentes estímulos que podían atentar al bienestar del ser humano. A su vez, si aludimos a la dicotomía de la que se han servido muchos autores entre emociones negativas y positivas, todas ellas están encasilladas dentro de las negativas.

Al incluir alegría es evidente que asoman muchas preguntas, rozando en apariencia la inconcreción si se continúa con el paradigma antes expuesto, centradas la mayoría en esclarecer por qué considerarla como una emoción básica, por qué se pretende incorporar una emoción positiva dentro de las emociones básicas, y cuál es su sentido biológico, su modificación tras

²⁹ Turner (2000) detalla aspectos como la relación entre las emociones básicas, los factores comunes, su intensidad, o el momento de aparición.

sociedades humanas pasadas y su origen relacionado con la acomodación y conservación de la especie.

Para ofrecer respuesta a todo ello, la línea a seguir más acertada en el siguiente discurso lógico, o al menos coherente, es comenzar por el aspecto más primitivo en evolución e ir enlazado cuestión a cuestión. En este caso, la última incógnita formulada alude precisamente a los inicio de la alegría como emoción. Sin embargo, es inusual elucubrar teorías sin evitar pensamientos sobre el hecho de que a pesar de existir ciertas evidencias, la lejanía temporal de su manifestación reduce esos postulados a creencias fundamentadas.

La tendencia al explicar las otras emociones se ajustaba a patrones asociados a la supervivencia, pero obvio es que la alegría no se produce como defensa a un estímulo agresor. A su vez, dichas emociones se denominan negativas ya que producen un malestar que hace al sujeto evitar o abandonar la situación o ser que lo genera, quedando patente la inviabilidad de encasillar la alegría ahí. Con ello, ¿cuál es su sentido? Si en el caso de la ira se acudía a estrategias para la superación de barreras, en el miedo las estrategias de protección que llevan a la seguridad y protección, en el caso de la alegría se habla de acciones relacionadas con la relajación y el intercambio de señales entre humanos (Izard, 1992).

Es admisible esta conjetura al ser consciente que los estados emocionales de ira, miedo, tristeza y asco precisan un consumo energético alto, y un principio de parsimonia biológica se centra en el ahorro y no desgaste de esfuerzos cuando la situación no lo requiere, ambicionando el mantenimiento para momentos de emergencia. De igual modo, se alude a la semiótica emocional como un sistema de comunicación entre seres; si el hombre busca un consumo eficiente de su energía, el intercambio entre ellos hace que sea más sencillo de reconocer el ambiente, lo que conlleva un menor gasto y, a su vez, genera una cohesión social para futuras situaciones.

Otra tesis factible, que no rivaliza con la anterior, es a la que alude Weisfeld (1993) al especular sobre que el surgimiento de la alegría puede asumirse como un dispositivo de supervivencia y resguardo a los elementos de la especie que todavía no pueden protegerse por sí mismos. Los infantes son sujetos muy frágiles e indefensos, que necesitan una ayuda extra, de ahí que padres y familiares sienten alegría por convivir con ellos lo que refuerza el afecto desembocando en un mayor amparo mostrado. De la misma manera, entiende juegos como las cosquillas como un simulacro de ataque a los puntos vulnerables del cuerpo, con el cometido de que los jóvenes se defiendan por sí mismos. Es por ello que la risa del niño sea tan agradable de oír, para que aliente a quien le hace cosquillas a persistir en tal entrenamiento. En ella hay un factor de preadaptación de los pequeños grupos de homínidos que se fue elaborando poco a poco a través de la evolución biológica y cultural (Gervais y Wilson, 2005).

En ambas teorías puede atribuirse a la alegría un sentido de supervivencia, como un buen agente motivador. Sin embargo, para la prolongación o continuación de la existencia no es necesaria que el acicate sea un elemento punitivo en el ser humano, sino que la motivación nace en forma de satisfacción. La motivación creada por la posibilidad de ocurrencia de un momento que produzca alegría nos impulsa a actuar. A modo de ejemplo, pedagógicamente hablando, la activación y desarrollo de las emociones como la alegría en el aprendizaje incrementa el interés y fortalece la motivación hacia dicha actividad (Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry, 2007). Este planteamiento de corte biológico y próximo al, ya mencionado en varias ocasiones, *conatus* spinoziano, elevado a su máximo exponente, persigue dicha conservación personal y del grupo de convivencia.

Continuando con las diferentes cuestiones, en cuanto a la evolución, la alegría se ha ido moldeando por la cultura y el tiempo. En caso de que sea cierto que las emociones nazcan como una necesidad vital, se asume que estas se han ido moldeando y perfeccionando, por lo que sólo podemos ver los

vestigios de todas esas emociones. Por ello, en base a lo argumentado en las demás emociones básicas es probable, y a su vez difícil de probar, la creencia de que la alegría no es idéntica en diferentes periodos de la historia ni en entornos o realidades como tal.

Por otro lado, en la división conceptual de emociones positivas y negativas, es indiscutible que la alegría se asocia al primer grupo. Si bien, Ellsworth y Smith (1988) nos recuerda que, por lo general, las teorías de la emoción suelen postular la existencia de varias emociones desagradables básicas y una o dos emociones agradables. En el caso de que el desenlace sea considerar la alegría como una emoción básica, como ocurre en este trabajo, se debe desmontar la pretensión de algunas teorías por excluir a las emociones positivas al entenderlo como particularidad exclusiva de las negativas, lo que no implica rechazar, tanto en las positivas como negativas, su origen como atención a una necesidad.

En cualquier caso, una respuesta afirmativa a la pregunta sobre incorporar la alegría como una emoción básica, responde de manera intrínseca al hecho de admitir emociones positivas como emociones básicas, por lo que, con una actitud pragmática, la cuestión principal a debatir se centra en si es contingente atribuir a la alegría la categoría de emoción básica. Como en otras emociones positivas, la alegría genera un bienestar emocional en las personas cuyas alteraciones son resumidas por Fernández-Abascal (2008) en los efectos bioquímicos, efectos sociales, ante el *distress* o estrés negativo, en la regulación de la conducta, y efectos en la autorregulación emocional.

Todo lo dicho hasta aquí, sobre la alegría, invita a introducirla como una emoción básica y, si revisamos las clasificaciones más ilustres (Plutchik, 1980a; Lazarus, 1991; Ekman, 1992b; Stein y Trabasso, 1992; Oatley y Jenkins, 1996; etc.), no es despreciable el número de ellas que también lo consideran oportuno. Si bien, el argumento determinante a la hora de tratarla como una emoción básica se asocia, como en las demás emociones, a su

factor expresivo y fisiológico distintivo. Entre ellos, destaca que en el rostro los pómulos suben acercándose a los ojos, lo que hace que en el exterior de ellos surjan arrugas, apertura de ojos y boca, la comisura de los labios se eleva y se hunde, pudiendo aparecer la sonrisa. Siendo técnicos, el músculo cigomático superior e inferior y el orbicular se contraen produciendo lo que se conoce como la sonrisa de Duchenne (Ekman, Davidson y Friesen, 1990). El ser humano ha aprendido que la sonrisa es el estandarte de la alegría, por lo que en ocasiones simula una falsa sonrisa como aceptación u obediencia a una orden, para evitar o camuflar la tensión, con el fin de buscar reciprocidad social, para esconder desagrado o decepciones, etc. Es elocuente un dicho de Shakespeare (2008: 173) que se deja ver en *Macbeth*: “Hay un puñal en las sonrisas de los hombres”³⁰.

Siguiendo en el plano somático, terminológicamente es posible asumir que el alto estado de activación de la alegría se torna en un estado bajo en el estado de estar contento (Fredrickson, 2006). En cualquier caso, base es que, aunque puede darse excitación por un estímulo en un primer momento, la alegría se caracteriza por una tranquilidad reflejada en una disminución cardíaca y una propensión a actuar de manera positiva. En síntesis, podemos hablar de que esta emoción persigue el bienestar fisiológico.

Sobre lo conductual, la alegría conlleva una moderación de la tristeza y de la agresividad o la probabilidad de agresión entre los miembros de un grupo, lo que fomenta las relaciones interpersonales, como por ejemplo con la sonrisa social como saludo. Con ello, se puede ver el componente social y, a su vez, cultural y temporal, ya que se han ido perfilando con el paso del tiempo. Aun existiendo unos patrones comunes, es posible ver variaciones o disonancias entre culturas en función del agente de la producción de alegría.

³⁰ “*There’s a dagger in men’s smiles*” (Shakespeare, 2008: 173). (La traducción es nuestra).

Lo que es común es la pesquisa de la alegría³¹, ya que las sociedades son hedonistas por naturaleza. Esa búsqueda siempre ha existido y se ha pagado, sufragar el ocio o el entretenimiento: recuerde la misión de bufones en su época, de los payasos del s. XX, de los trovadores del medievo, de pintores, escultores o músicos renacentistas, monologuistas o humoristas actuales, etc. Asociado al plano educativo, la alegría es realmente importante, al ser medio y fin de la propia educación (García Hoz, 1995). Es por ello, que Martínez-Otero (2000) apunte que la importancia por contribuir con programas para los educandos basados en la creación de hábitos positivos de diversión generará una personalidad más consolidada y la prevención de numerosos problemas como el alcoholismo, la violencia u otras contrariedades.

1.3.1.6. Sorpresa

Todo es sorpresa. El mundo destellando
siente que un mar de pronto está desnudo, trémulo,
que es ese pecho enfebrecido y ávido
que sólo pide el brillo de la luz. (Aleixandre, 1935: 71)

La sorpresa es la emoción que más dudas puede generar sobre el hecho de poder catalogarla como una emoción básica. Esta incertidumbre se nutre en esencia de dos fundamentos, por un lado, del hecho de carecer de una valencia afectiva definida con claridad, y por otro, debido a la posibilidad de que sea una reacción previa a las emociones.

Sobre el primer asunto, aun concediendo que de forma hipotética la clasificación sea imprecisa, que se trate a la sorpresa como emoción ambivalente, o incluso ambigua, problemática o *borderline* (Lazarus, 1991), no son en realidad argumentos privativos para poder descartarla como una emoción básica. Señales distintivas, fisiología específica o mecanismos de valoración automática, son varios de los criterios de corte biológico que

³¹ También podría hablarse de búsqueda de felicidad pero citando a García Hoz (1995: 26) "...la apelación a la felicidad resulte también demasiado formal y utópica. El problema se resuelve si ponemos la atención en una palabra de menor resonancia ontológica, la alegría."

investigadores como Ekman (1992a, 1999) o Izard (1991) determinaron a la hora de categorizar a una emoción como básica. En ningún caso se hace alusión a que una emoción básica no pueda adoptar diferentes valencias, manifestación en la que se apoyó la corriente de Ortony al rechazarla (Ortony, Clore y Collins, 1988; Ortony y Turner, 1990)³². No obstante, por lo general, no es común encontrar teorías en la comunidad científica que hagan exclusiones del grupo de emociones básicas aferrándose a una justificación relacionada al hecho de ser emociones neutras o ambiguas.

La otra tendencia, con rasgos de teorías psicológicas constructivistas, parte de que la sorpresa no es una emoción básica, se suele asociar más al segundo motivo describiéndola como un estado preliminar emocional (Mandler, 1990). Es posible, y posee lógica, especular con que se trate de una reacción producida antes de la emoción y que desemboca en ella, la situación previa al momento emocional. Sin embargo, no hay motivo real para refutar la idea de considerarla como una más³³, ya que en apariencia se comporta como las demás y cumple los patrones que hemos establecido para poder juzgarla como una emoción básica.

De este modo, al no existir evidencias en el caso de la sorpresa que puedan rebatir teorías de corte adaptativo-biológico (Plutchik, 1980a, 1980b), con una consideración a su función motivadora (Tomkins, 1984) que aparece mediante impulsos nerviosos (Izard, 1971) reflejados en expresiones faciales universales (Ekman, Friesen y Ellsworth, 1982), nos vemos obligados a sumarnos a esta corriente a la hora de erigirla como una emoción básica.

Como apunta Vivas, Gallego y González (2006), es plausible asumir la tesis de que sea una emoción que confluya en otra. La sorpresa conduce a

³² Preferían hablar de la sorpresa como un estado puramente cognitivo, ya que lo afectivo conlleva valencia y como en este caso no se puede establecer, no es posible hablar de emoción.

³³ Véase la replica de Ekman (1992c) a la exclusión de la sorpresa y el interés por parte de Ortony y Turner (1990) como emociones básicas.

otras emociones como la alegría, la ira o el miedo, de manera que ese estado neutral o ambiguo de la sorpresa se torna a positivo o negativo, en función de la valencia de la emoción a la que precede. Derbaix y Vanhamme (2003) apoyan esta idea, la transferencia en cuanto a la activación de la sorpresa a la emoción sucesiva.

Aun debiendo debatir, en la línea de Flichman (1995), el concepto de causación o el hecho de aceptar causalidad de sucesos en la naturaleza, podemos admitir que el surgimiento de la sorpresa converja en otras emociones no implica que la aparición de esas otras emociones estén sujetas con obligatoriedad a una manifestación con anterioridad de la sorpresa. Por tanto, es imprudente proferir que la sorpresa genera otra emoción debido a que lo que en realidad produce esa segunda emoción no es la sorpresa en sí, sino el estímulo y la valoración que hacemos de la realidad.

Sujeta a una manifestación espontánea y de existencia muy corta, probablemente la emoción más breve, la sorpresa tiene como objetivo principal preparar al individuo para reaccionar de manera adecuada frente a inesperados sucesos y las consecuencias que acarrearán. Adaptativamente, es esa la función por la que se estima en un primer momento que tal emoción apareció, que el ser humano disponga de las capacidades corporales y psíquicas de las que vale para encarar el estímulo o realidad novedosa y poder explorarla y conocerla.

Es un proceso de activación que sobresalta en lo físico e interrumpe los pensamientos, mecanismo mental popularmente conocido como dejar en blanco, que consigue que el ser humano no se distraiga y tenga disposición para reaccionar con la mayor eficacia y diligencia posible. En cuanto a los efectos fisiológicos, los principales impactos se producen en lo referente a un reajuste cardíaco, una dilatación pupilar y un aumento de la conductancia eléctrica de la piel o GSR (*Galvanic Skin Response*). En esta tendencia, es interesante la propuesta de Tomkins (1962) e Izard (1991) que explican la

sorprende como una emoción que limpia el canal nervioso, es decir, produce un cortocircuito que desobstruye los sistemas nerviosos y prepara para la situación diferente y novedosa.

Del mismo modo, va acompañado de una expresión facial muy característica, descrita a finales del s. XIX por Darwin (1884), y con cierta aproximación a las que genera el miedo. Los principales rasgos de la sorpresa son una elevación de cejas y de los párpados superiores, un adelantamiento de los labios y descenso de la mandíbula que causa la apertura de la boca, lo que vocalmente hace que la interjección asociada sea ¡oh! Tales rasgos asociados son congruentes con su función adaptativa primaria, un acertado intento por poner en disposición los sentidos.

A pesar de las palmarias expresiones faciales, la brevedad de la emoción hace complejo determinar los procesos cognitivos emergentes. El arquetipo conductual inicial es mantenerse expectante y preparado para actuar, pero el elemento desconocido o novedoso (que rompe los patrones establecidos obligando a reestructurar esquemas mentales y que genera la propia emoción) es de naturaleza estimulante, lo que implica una atracción e interés, representada por un incremento momentáneo de los procesos cognitivos, en especial, en el plano atencional y memorístico, y encaminada hacia la conducta de pautas explorativas y del conocimiento de la causa y sus efectos.

Si se asume la premisa de que la memoria son aprendizajes pasados en torno a la realidad en la que vive el sujeto, los aprendizajes que haya tenido a lo largo de su vida son fundamentales en la actuación tras una situación. Es común oír a los adultos decir, ya no me sorprende nada o los niños se sorprenden con todo. Sin embargo, este análisis no es del todo acertado, ya que no es posible establecer la existencia de una correlación inversa entre la experiencia y la sorpresa, la esencia está en el afrontamiento, el cual sí varía y se perfecciona mediante el aprendizaje.

En relación con ello, y como marco de referencia, la precocidad en el surgimiento de las expresiones de sorpresa es evidente, al darse entre el tercer y cuarto mes de edad (Izard, 1978; Iglesias, Loeches y Serrano, 1989). Un ejemplo que ilustra es que las personas con autismo tienen complicaciones a la hora de reconocer la sorpresa y no en el caso de la alegría o la tristeza, ya que, en lo cognitivo, pese a distinguir situaciones emocionales poseen dificultades en la comprensión de las emociones causadas por creencias (Baron-Cohen, Spitz y Cross, 1993). A su vez, al considerarnos seres moldeados por la historia y la cultura, es sensato concluir por la misma razón que ambas poseen un influjo en la sorpresa. Por ende, tanto el aprendizaje, como la cultura y la historia perfilan de un modo considerable dicha emoción.

Ese interés o curiosidad por sorprenderse es el impulso que hace al ser humano conocer. Ya Aristóteles (1982: 4) abrió con maestría el primer libro de *Metafísica* con: “Todos los hombres desean por naturaleza saber”. El avance mediante descubrimientos es verdadero motor de la ciencia siendo la sorpresa catalizador en la búsqueda de conocimiento, parafraseando al escritor italiano Pavese, la sorpresa es el móvil de cada descubrimiento. Es este un factor clave en el progreso del saber de la comunidad científica, se perciben lagunas en el conocimiento que producen interés traducido en hipótesis, las cuales se tratan de contrastar con la pretensión de explicar o describir el objeto de estudio.

1.3.2. Desambiguación emocional

Existen diversos términos que en la clasificación de Bisquerra (2000) eran consideradas emociones primarias, pero es necesario revisarla para distinguir de cada una de ellas cuáles son los factores que la acercan y alejan al constructo emoción, tal y como se ha definido anteriormente. Es decir, determinar hasta qué punto podemos considerarla emoción, o si es preferible decantarse por encuadrarlo dentro de otro tipo de afecto.

1.3.2.1. Vergüenza y culpa frente a honor y orgullo

...en la vergüenza entran en contacto de una forma singular y oscura «espíritu» y «carne», eternidad y temporalidad, esencia y existencia. (Scheler, 2004: 20)

El Diccionario de la Real Academia Española entiende la vergüenza como la turbación del ánimo, que suele encender el color del rostro, ocasionada por alguna falta cometida o por alguna acción deshonrosa y humillante, propia o ajena. Otra definición es la que ofrece Segura y Arcas (2007: 98), “sentimiento negativo, acompañado de deseo de esconderse, ante la posibilidad (o el hecho) de que los demás vean alguna falta, carencia o mala acción nuestra o de algo que debería permanecer oculto”.

Discúlpese el no recordar o encontrar el padre de la siguiente noción para poder trasladarla de forma fidedigna, el sentirse diminuto frente a los demás. A pesar de no ser la aclaración más técnica, es en realidad clarificadora en cuanto a la descripción y definición del concepto. La vergüenza, que procede de una característica o acción que no se ajusta a los baremos del decoro social, crea la percepción personal de sentirse pequeño ante quienes están a su alrededor, los cuales cumplen con el ideal en la característica juzgada y son vistos por uno como superiores. Es común la creencia por parte del avergonzado de que todos lo están observando, ya que el rasgo o característica es atípica. De ahí que, en un intento por esconder su peculiaridad, emerge el primer pensamiento, con la consiguiente intención o reacción de querer desaparecer o abandonar el lugar, impresión a la que popularmente se recurre con la frase, querer que la tierra te trague.

La vergüenza es un afecto central del *self*, de sí mismo, y de la imagen e identidad que tenemos sobre nosotros (Velasco, 2010). Sin embargo, no se debe olvidar que emociones, como la vergüenza o la culpa, son eminentemente sociales, puesto que es esto lo que marca de manera central su desarrollo, así como el hecho de que en el surgimiento de estas emociones es muy importante que otras personas estén implicadas en la situación (Reidl y Jurado, 2007). En

la definición no se pretende aludir a defectos, es preferible referirse a anormalidad o atipicidad, no mostrándose así tantos matices peyorativos, es única y exclusivamente lo que se aleja de los cánones socialmente establecidos. Es por ello, que debemos considerar la dualidad de la vergüenza entre lo intrapersonal y lo interpersonal. Es quizás la emoción que más difiere entre cada sujeto, debido a que posee un componente de apreciación alto. A su vez, hay aproximación basada en el grupo, ya que los estímulos que generan la emoción se rigen por los estándares sociales establecidos en ese momento.

Sus desencadenantes físicos como el rubor facial y la sudoración, los cognitivos como los bloqueos mentales y problemas de memoria, y los conductuales como querer esconderse o irse, o incapacidad para hablar de forma correcta, limitan la actuación racional del sujeto. Si bien, el ser humano, en cierta medida, es consciente de que la emoción, a pesar de ser una realidad desagradable, es momentánea. En cambio, cuando no es algo pasajero, más cercano al sentimiento o a estado de ánimo, ya sea de origen físico o psíquico, personal o social, real o imaginario, inquieta de manera diferente, la vergüenza conlleva otros componentes afectivos, como la ira debido a que la situación no es como gustaría que fuera (Tangney y Salovey, 1999), tristeza por la situación, miedo y angustia a ser avergonzado, aversión a la causa del miedo, o culpa por el hecho de no poder, o internamente querer, cambiarlo.

Aunque culpa y vergüenza guardan una importante relación, como que en ambas se asuma que hay estándares sociales que el individuo reconoce. Tangney (1995) las distingue mediante los siguientes factores: la vergüenza se asocia a un encogimiento, impotencia e sentirse inferior, no obstante la culpa se relaciona con el remordimiento, con la tensión, en cuanto a la angustia es por lo general más dolorosa la vergüenza que la culpa, la vergüenza suele tener una devaluación social mucho mayor que la culpa, y conductualmente la vergüenza lleva a ocultarse, esconderse o dejar de ser el centro de atención, mientras que la culpa mueve a resarcirse o redimirse del acto, pedir perdón o disculpas.

Los primeros indicios del sentido de la vergüenza surgen a muy corta edad, ya que desde que pueden utilizar el lenguaje con cierta fluidez, en torno a los tres años, ya dan muestras de ello e incluso adoptan un rol social en diversos juegos donde el objetivo es que el otro sienta vergüenza. Es común ver en guarderías, reprimendas a malos comportamientos utilizando la vergüenza que a ellos les causa recalcarle su carácter infantil, máxime cuando entre ellos se cantan canciones del tipo: niño bebe chupete y a la cuna... Sin embargo, estas manifestaciones iniciales no pueden ser tomadas como un sentido de la vergüenza puro, hace falta un desarrollo madurativo y social, ya que la vergüenza es el resultado de la comparación entre las propias acciones y los propios estándares regulados por la socialización (Lewis, 1995).

Es por ello, que entrando en la adolescencia se posea, en lo relativo a la vergüenza, un nivel de desarrollo cognitivo elevado, pero al carecer de una personalidad madura, se ve inmerso en una constante lucha por evadir la vergüenza, encarnada por motivos dispares: familia, amigos, conductas, hobbies, ropa... Esto es algo que se acrecienta, siendo visible sin esfuerzo, en el ambiente donde conviven y se relacionan con su grupo de pares, el centro educativo³⁴, asiento de avergonzamientos y avergonzados.

Siguiendo este argumento, se podría defender que, exceptuando a los humanos, los seres vivos no sientan vergüenza, pero no osamos formular esa teoría, ya que por un lado no conocemos evidencias empíricas al respecto, y por otro carecemos de una firme convicción sobre la desvergüenza animal, por lo que nos mantenemos en una posición titubeante ante dicha idea. Es bien sabido que el desarrollo cerebral animal es reducido en comparación con el hombre, pero eso no implica ausencia de, puede que la solución pase por un

³⁴ Para más detalle, véase Turner y Waugh (2007), donde se exponen los patrones previos, los procesos concomitantes y las consecuencias de la vergüenza intrapersonal en el contexto académico.

desarrollo afectivo distinto, o uno no tan maduro, un poco más primario en lo concerniente a la vergüenza.

Volviendo al carácter grupal, hablar de vergüenza y agrupación nos lleva a abordar la liberalidad social. La vergüenza trata de llevarse a lo privado, causa ocultamiento, y hace que las personas incluso se lo oculten a sí mismas. Desde la primera infancia, la escuela y la sociedad educan para exhibir nuestras virtudes y ocultar nuestras debilidades o peculiaridades. De hecho, la inseguridad generada hace que, a menudo, nos sintamos vulnerables y que actuemos en posición de ataque avergonzando a otro, degradándolo en sociedad, sentir vergüenza ajena es un elemento que ayuda al sujeto a ver su integridad e idoneidad social, en el plano que se hostigue. Y sentirla por una actuación contra el interés público nos hace reconocer las limitaciones de nuestra propia libertad, aceptando que no se puede hacer cualquier cosa con impunidad (Camps, 2011). Es por ello, que habitualmente se proyecte la exigencia de ocultar algo de sí mismo que provoca vergüenza.

En las sociedades se crea un grupo dominante, entendido como la normalidad social, que para ocultar sus vulnerabilidades hostiga a quien no se enmarca en ese grupo haciendo que se avergüence de no estar ahí. La emoción registra una sensación de vulnerabilidad y de control imperfecto (Nussbaum, 2008: 66). Esta idea es desarrollada por extenso por Nussbaum (2006: 340), quien ejemplifica de la siguiente manera: ...la inseguridad respecto a la vulnerabilidad de su cuerpo los lleva a exigir que los “discapacitados” se oculten de la mirada del público. Este es un argumento que nos encamina a la ayuda y amparo de las minorías y un intento por evitar los hostilidades sociales y buscar una sociedad liberal saludable sin ocultamiento. Es este el principal motivo de que, con bastante frecuencia, se vean acciones encaminadas a la vergüenza del otro, de hecho, es algo que como colectivo hemos interiorizado. Hillesum (2007: 199), judía inmersa en el nacionalsocialismo alemán, resume este sentimiento: Si sufro por los indefensos, ¿no será por esa parte indefensa que hay en mí misma?

Podríamos presentar castigos que, a lo largo de la historia, utilizan la vergüenza como componente cardinal, en general acompañada de dolor físico, como la tradicional pena de azotes, los cepos (también llamados berlinas) en plazas o cruces, el marcado con acero caliente a esclavos, o la práctica española en los siglos de las bellas letras y de la física de empicotar con el fin deshonorar a delincuentes. De aquí se alzaron expresiones asociadas a afrentar o evidenciar delante de los demás, como poner en la picota o quedar en berlina. Una mirada a la actualidad nos enseña que, de manera ordinaria, la violencia en este aspecto se ha reducido bastante, pero el vilipendio permanece. En las últimas décadas, han surgido la emisión de veredictos asociados a vandalismos y hurtos que se resuelve con el infractor portando algún cartelón donde se muestra su delito, o tan sólo cualquier represalia en público de los progenitores a su hijo, que además del enfado y tristeza por la represalia, crea en él un sentimiento de culpa y vergüenza puesto que el grupo ha conocido que su conducta no ha sido la impuesta por sociedad.

En la posición antagónica se encuentran el orgullo de uno, el honor, la autoestima. Desde la antigüedad, el sentir honor y orgullo ha sido objetivo primordial del hombre, la búsqueda de un valor, ser una persona honorable. Séneca ya comentó que lo que las leyes no prohíben, puede prohibirlo la honestidad. Así, conocemos la leyenda de los cruzados, donde caballeros que alardeaban de ser hombres de honor, impartían justicia en nombre de su dios, rey, terrateniente o su propio honor; o los samuráis que al perder, rehusar o ausentarse a una batalla quedaban despojados de su honor, siendo la vergüenza para toda su familia. Es esclarecedor acordarse del personaje más afamado de Cervantes (2005) y uno de toda la historia de la literatura, el ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha, el cual vivía por y para defender su honor y el de su amada.

El honor, que su expresión social es la fama, ha quedado lejos y la honestidad ha dejado de ser patrimonio de la nobleza, pero las culturas

obsesionadas con el honor entienden las ofensas contra la honra como crímenes contra la integridad y propiedad del sujeto, generando infamia en el ámbito social (Marina y López Penas, 1999).

Siguiendo con el honor, no hay que alejarse mucho de este estudio, ya que el mayor reconocimiento de una tesis doctoral es agraciarse con la calificación *cum laude* (en otros países también *magna cum laude*, y *summa cum laude*), con honor o alabanza. Otro reconocimiento es la concesión de los doctorados honoris causa, a personajes ilustres por el esfuerzo o eminencia en torno a alguna disciplina.

Asimismo, siempre han existido situaciones que para algunos atentan a su honor y las entienden como marcas de la vergüenza, véase la hostilidad racial en la Alemania prenazí denominada la vergüenza negra, el hecho de borrar el nombre, olvidar para reprobar a dirigentes (hábito que recogemos desde el periodo clásico romano y que se ha mantenido hasta la actualidad), verbigracia las trazas del nazismo o los vestigios franquistas encarnados en fiestas locales, edificios, estatuas, nombres de calles, colegios, etc., o los llamados, por algunos, muros de la vergüenza, símil peyorativo para grandes barreras arquitectónicas fronterizas construidas por los hombres, como la gran muralla china, las líneas Maginot y Sigfrido, o la actual frontera entre México y Estados Unidos.

La vergüenza y la culpa es un grupo de afectos que la comunidad científica menos ha trabajado, debido a los obstáculos y a la complejidad a la hora de su determinación y esclarecimiento. Es por ello que no haya una repercusión, tanto cualitativa como cuantitativa, en cuanto a los experimentos con dicha emoción, que se encuentre un vacío sobre una definición teórica que se acepte en mayoría, o que se dude de que sea una emoción y no otro fenómeno afectivo. Incluso, las diferencias entre idiomas dificultan más la clarificación del constructo, algo que ocurre con asiduidad en la ciencia. El término vergüenza tradicionalmente ha tenido su traducción más cercana al

inglés en el vocablo *shame*, sin embargo en la comparativa se puede ver una importante heterogeneidad. En castellano se dicotomiza, con cierta destreza, culpa y vergüenza, sin embargo en inglés diferencian entre *embarrassment*, *shame* para vergüenza y *guilt* para culpa (Pascual, Etxebarria y Pérez, 2007) siendo inexistente la relación que se venía presuponiendo con dichos términos anglófonos. En esa línea, en diversos estudios, como en Hurtado de Mendoza, Fernández-Dols, Parrott y Carrera (2010), se demuestra que la concepción sobre los principales contenidos y la estructura de *shame* y vergüenza son significativamente diferentes. Si se está hablando de experiencias emocionales que ni comparten sus funciones centrales y apenas se superponen, las traducciones, ergo las investigaciones transculturales, están siendo imprecisas, cuanto menos, y difícilmente podremos extrapolar los resultados entre idiomas.

1.3.2.2. Ansiedad y estrés

La ansiedad puede ser entendida como el estado emocional que surge como reacción de defensa ante un peligro, problema, preocupación, necesidad o situación determinada. Pueden ya advertirse ciertos paralelismos con otras emociones como el miedo, puesto que ambas tienen un carácter displacentero y que, por lo general, todas las emociones negativas deben tomarse como una señal de salud, debido al hecho de que su principal función es protegernos y prepararnos para afrontar el estímulo. Sin embargo, es cuestionable tomarla como una emoción como tal debido a que no suele caracterizarse por una duración corta y una manifestación espontánea, sino que su aparición se ajusta a unos patrones de permanencia y progresión. Por ello, es más apropiado tomarlo como un sentimiento o como un concepto teórico más complejo, dentro del cual aparecen emociones básicas combinadas entre sí que se derivan en dicha faceta sentimental.

En este caso, su forma de actuar se resume por cambios psicofisiológicos que generan malestar y dolor, ya que los seres vivos han interiorizado el dolor como un indicador de que no hay bienestar, lo que nos

incitará a evitarlo o buscar la forma de solucionarlo. Son comúnmente conocidos esos cambios que generan la ansiedad, entre los que se pueden destacar: elevación del pulso, opresión torácica, sensación de ahogo, hiperventilación, náuseas, dificultades al tragar, ganas de orinar, sudoración, temblores, cefaleas, insomnio, tics o dificultades mentales en cuanto a la concentración o la memoria.

Hasta aquí todo entra dentro de lo natural, sintomático de salud y que nuestro cuerpo responde de forma adecuada con el fin de buscar la integridad, factor cardinal que a lo largo de la historia ha hecho que perduren las especies. Sin embargo, es común encontrar muchas publicaciones, como en Marks y Nesse (1994) o en Starcevic (2009), que trabajan en torno a la idea de distinguir entre ansiedad normal, también llamada adaptativa, y ansiedad patológica³⁵.

La principal diferencia entre ambas radica en la causa, la frecuencia y el grado. Mientras que en la ansiedad normal las situaciones no ocurren con excesiva frecuencia, se deben a una causa que es coherente que lo genere, y la sensación y cambios que genera son pequeños; en la ansiedad patológica las situaciones se dan con una frecuencia mucho mayor y de forma repetitiva, los estímulos son múltiples y socialmente no dañinos, y por último, desencadena en los sujetos cambios y reacciones desproporcionadas que se mantienen en el tiempo.

Es este segundo tipo de ansiedad el que en realidad preocupa a la sociedad, en especial en el s. XX, y a los expertos en el asunto que estudian técnicas y terapias, verbigracia Ellis (2000), Forsyth y Eifert (2007) o Bourne y Garano (2012), para tratar de eliminar, paliar y gestionar dichos niveles de ansiedad, buscando tornar el malestar por la disposición o preparación al cambio. Si bien, todavía queda mucho por avanzar en materia, puesto que, por

³⁵ Véase Miguel-Tobal y Cano-Vindel (1995) para un mayor desarrollo en la clasificación de los trastornos de ansiedad.

lo general, las publicaciones relacionadas son bastante limitadas o se centran sólo uno de los tres principales espacios de investigación (emoción, personalidad y psicología clínica) entendiéndolos como planos independientes, cuando lo apropiado es considerar la ansiedad dentro de un paradigma teórico común que unifique las tres áreas (Eysenck, 1997).

Como ya se ha comentado, la ansiedad posee unos componentes somáticos³⁶ evidentes como por ejemplo el ahogo, siendo más concretos, la sensación de ahogo, falta de aire. Aunque en ese momento de gran ansiedad ni lo pensamos, sabemos que es inviable ahogarse así, a lo máximo que puede llegar uno es a desmayarse por la tensión generada, pero en ningún caso morir de asfixia, debido a que el ser humano tiene la respiración como una función automática. Es por ello que, en los casos clínicos, se busque la racionalización del ahogo y conocimiento de los posibles desencadenantes (saber que uno no va a morir por ello), la búsqueda de una organización respiratoria de forma natural, convirtiéndose en un reflejo. En momentos en los que la emoción sobrepasa a uno, alcanzando cotas peligrosas, hay que distinguir entre razones lógicas y razones ilógicas, ver si la respuesta que se da es congruente con la alarma que se genera en nuestro cuerpo y, a su vez, si esa alarma es consecuente con el estímulo, tratando de tener una actitud proactiva ante dicha situación y actuar buscando la serenidad y la neutralidad emocional.

Además de lo específico a los cambios psicofisiológicos, la otra gran área de trabajo pasa por el plano conductual, que los sujetos con altos niveles de ansiedad la dirijan de manera oportuna con determinadas personas y situaciones. En ocasiones uno explota cuando y donde no debiera o, aún peor, con quien no es oportuno, como ocurre con los seres queridos cuando confundimos su rol y, en vez de tomarlos como un apoyo, actuamos cual saco de boxeo, metafóricamente hablando.

³⁶ La siguiente argumentación se centra en la respiración, aunque es extrapolable para la mayoría de los indicadores producidos por la ansiedad.

En las últimas décadas, la irrupción de anglicismos y su influjo en el vocabulario, común y especializado, hace que en muchos casos nos decanemos por ellos. Hacemos mención ya que este es uno de esos casos, es bastante más habitual hablar de *stress* que de *anxiety*, entendiendo esos términos como sinónimos. De lo que no podemos dudar es de la conexión entre ambos conceptos, siendo difícil hablar de uno excluyendo al otro. De hecho, la tendencia social nos lleva a agruparlos, hasta el punto de que podemos encontrar una revista especializada española titulada *Ansiedad y Estrés*.

No obstante, consideramos que, pese a tener significados que están muy relacionados, no son lo mismo. Se manifiestan varios tipos cuadros de estrés típicos como el postraumático o en el puesto de trabajo, que pueden desencadenar distintos trastornos de ansiedad o síndromes como el *burnout* (síndrome de estar quemado) o la fatiga crónica. Volviendo a la diferencia, el estrés se asocia más al desgaste y cansancio, tanto físico como mental, que es habitual que suscite ansiedad con los estragos correspondientes, pero no nos permitimos hablar de que sólo se genere angustia ya que es posible advertir matices de tristeza, miedo, aversión, alegría, etc.

...emociones de estrés. Las emociones existenciales más evidentes son la ansiedad-miedo, la culpa y la vergüenza. Esto no significa que otras emociones, como la ira y la esperanza, no contengan cuestiones existenciales, que lo hacen. (Lazarus, 1999: 232)³⁷

1.3.2.3. Estado y sentido del humor y la risa

Sobre el humor hay que valorar su carácter polisémico, es posible entenderlo como estado de humor personal y como sentido del humor. Para los angloparlantes la complejidad se reduce ya que pueden distinguir la disposición anímica como *mood* de la facultad para expresar lo que es cómico o gracioso como *sense of humor* o *funny*, siendo para lo que genera risa, *laughter*.

³⁷ “...stress emotions. The most obvious existential emotions are anxiety-fright, guilt and shame. This does not mean that other emotions, such as anger and hope, do not contain existential issues, they do.” (Lazarus, 1999: 232). (La traducción es nuestra).

En cuanto al estado de humor, es concebido como el conjunto de procesos afectivos. Puede exhortar a confusión considerarlo una emoción, ya que la principal diferencia es que el estado de humor no conlleva una expresión facial distintiva, por lo que desde la corriente biológica es inaceptable poder tratarlo como una emoción. Del mismo modo, en cuanto al tono y duración de las mismas, las emociones se caracterizan por un carácter fugaz o breve y agudo, en cambio, el estado de humor es un estado anímico que se mantiene durante horas y días, siendo este de baja intensidad.

El estado de humor denota la existencia de un conjunto de creencias acerca de la probabilidad que tiene el sujeto de experimentar placer o dolor en el futuro. Es decir, el humor actual podría ser considerado como el fondo sobre el que se producirá el surgimiento de una emoción (Palmero, Guerrero, Gómez y Carpi, 2006). Por tanto, es viable asumir que es una predisposición cognitiva hacia el hecho de experimentar futuribles emociones positivas o negativas, de ahí que la duración de este estado no sea breve, al depender de las expectativas creadas.

Por otro lado, el humor puede entenderse como la reacción personal frente a algún estímulo gracioso. Esta acepción está mucho más próxima al concepto que asumimos sobre las emociones. Al estudiar las emociones en este escrito se estableció que poseían un carácter breve en duración, fortaleza en cuanto a la intensidad y una manifestación espontánea y brusca (Bisquerra, 2000, 2009). Cualquiera de estas condiciones no exime la posibilidad de inclusión del humor como una emoción.

El componente fisiológico se compendia en unos rasgos faciales muy semejantes a los de la sonrisa, junto a vocalizaciones, comúnmente cifradas en texto como jaja o jeje y para anglohablantes haha o hehe (Ruch, 1993), y movimientos de hombros, brazos o abdomen, lo que altera sistemas respiratorios, cardíacos, digestivos y activa neurotransmisores que generan una

cierta sensación placentera y que reduce los síntomas del estrés. En lo relativo a la salud, entre otros beneficios, del mismo modo que con la disminución del estrés, también lo hace con el colesterol, y aumenta los anticuerpos, de ahí que se apunte a la función médica de la risa. Es conocida la risoterapia como técnica que contribuye en la mejoría de problemas de índole psicológico y emocional, además de ser, en ciertos casos, catalizador en tratamientos para diversas enfermedades.

Desde esta línea, es factible estimar que su finalidad biológica en los inicios, que no motivo de peso en la supervivencia, estaría encaminada a ese ajuste emocional, relajación y bienestar personal. A su vez, es complementaria a tendencias que se inclinan por explicaciones en base a la socialización, comunicación entre elementos de la especie y fomento de las relaciones interpersonales. La risa es contagiosa y es una característica que predomina en entornos sociales, es inusual que se manifieste cuando el sujeto está solo (Provine, 2004). El contagio es bien conocido, en series televisivas es familiar escuchar risas enlatadas o grabadas, *laugh track*, para indicar y reforzar el efecto del chiste o elemento cómico (Shiota y Kalat, 2012). Al ser actitud, por lo general, social y refuerzo a la salud, uno de los factores en la selección de sujetos para relaciones de pareja es la capacidad de generar humor y disfrutar con el mismo.

De igual modo, historia, cultura y humor atesoran entre sí una importante relación. Aunque en toda época y lugar ha existido, no debe olvidarse que son valoraciones sobre la realidad, por lo que el aprendizaje y la coyunturalidad son esenciales en esta emoción³⁸. Las gracias de bufones en la edad media difieren de forma notable de las de cómicos actuales, tanto en su forma, como en objeto y sujeto.

³⁸ Véase Jáuregui (2008), donde se clarifica qué aspectos de la risa son universales y cuáles son modificables culturalmente.

Siempre supe que Dios tenía un maravilloso sentido del humor. (Después de todo, ¡él me hizo!) Encontré la prueba del sentido del humor del Señor en Su Palabra un día cuando leí estas historias en Números 22:21-39 (...), el Libro de Jonás y Génesis 32 y 33. (Lewis, 2011: 109)³⁹

Aludiendo a los patrones expresivos característicos, resuenan aspectos como el elemento afectivo subjetivo, la sensación de hilaridad o los cambios sutiles a niveles neuroquímicos y fisiológicos (Jáuregui, 2008), que subliman con la evidente exposición de la risa, seña facial distintiva a nivel universal en lo relativo a dicha emoción. De hecho, la risa puede considerarse una emoción positiva, o al menos causa o reflejo externo de una emoción positiva (Carbelo y Jáuregui, 2006). Ese componente es realmente valorado por la sociedad, hasta el punto de que en el plano lingüístico es habitual referirse a la emoción mediante su expresión, se habla de risa como emoción. La importancia de la misma queda representada de manera palmaria por la conocida locución del poeta Neruda, la risa es el lenguaje del alma.

Hay diversos tipos de risa, las cuales no entramos a definir al no ser objeto de nuestro estudio; pero, cabe destacar que ya Vigotsky (2004) habló de un doble control, cortical y talámico, el cual, en el caso de la risa, diferenciaba entre una risa talámica que aparece de manera espontánea ante una situación graciosa y una risa cortical en la que uno se ríe como consecuencia de un acto voluntario.

Se debe, por todo ello, catalogar al humor como una emoción, pero no como una emoción básica. Ciertamente acudiendo con fidelidad a los factores de Ekman (1992a, 1999) salva todas las exigencias, sin embargo, el cumplimiento de diversos requisitos de Plutchik (1980a, 1980b) o Izard (1971, 1991, 2007) relativos a una historia evolutiva, a mecanismos de valoración automática y, sobre todo, a un origen biológico con una función adaptativa es,

³⁹ “I always knew that God had a wonderful sense of humor. (After all, He made me!) I found proof of the Lord's sense of humor in His Word one day when I read these stories in Numbers 22:21-39 (...), the Book of Jonah and Genesis 32 & 33.” (Lewis, 2011: 109). (La traducción es nuestra).

cuanto menos, cuestionable. No se posee la pretensión de abrir debate, que debiera aclarar la comunidad científica, y en ningún caso axiomatizar con una posición cerrada en base a creencias; sino que, aun sin ser descabellado incluirla, el sentir encamina a dictaminar que, a día de hoy, los fundamentos presentados no son lo suficientemente fuertes para admitir que criterios como el aumento de la sociabilidad o un ajuste emocional puedan ser considerados condición forzosa en la adaptación al medio.

1.3.2.4. Amor y felicidad

En efecto, el hombre moderno cree que la cuestión del amor tiene poco que ver con la verdad. El amor se concibe hoy como una experiencia que pertenece al mundo de los sentimientos volubles y no a la verdad. (...) En realidad, el amor no se puede reducir a un sentimiento que va y viene. Tiene que ver ciertamente con nuestra afectividad, (...) Si el amor no tiene que ver con la verdad, está sujeto al vaivén de los sentimientos y no supera la prueba del tiempo. (Francisco, 2013: 27)

Es evidente que amor y felicidad son conceptos que difieren entre sí de un modo notable, pero la agrupación se debe a que ambos comparten la razón por la que no se consideran emociones, son manifiestamente constructos más complejos que combinan múltiples procesos, parte de ellos de naturaleza emocional. Son infinitas las líneas escritas en la literatura sobre el amor y la felicidad, por lo que estudiar de manera firme cada una de ellas corresponde a estudios específicos sobre la materia en cuestión. Al no ser asunto de investigación prioritario en este documento, se presentan ambas de forma sucinta y se expone su vinculación con el plano afectivo.

Podemos estar enamorados de alguien o algo durante mucho tiempo, sin embargo, ese estado de alteración fisiológica se disipa en horas, días o años hasta alcanzar una neutralidad (Prinz, 2004). Concediendo este postulado como cierto, y enlazándolo con la corriente de corte fisiológica, en el momento que no existen perturbaciones biológicas, o se ha prolongado en exceso en el tiempo, debemos dejar de considerar el amor como una emoción.

Amor y pasión, no entendida esta última como sinónimo clásico de la emoción ni como una emoción llevada al extremo sino como deseo ávido representado por dicha alteración fisiológica, pese a su irrefutable ilación deben deslindarse en lo conceptual la una de la otra. Hacer alusión a la teoría triangular del amor, constructo que varía en función de la miscelánea creada por tres componentes, la intimidad, la pasión y el compromiso (Sternberg, 1988) o acordarse de la idea de fidelidad en la pareja como virtud excelsa y el hábito por relaciones monógamas en las sociedades modernas, ayuda en la percepción de que dicho amor posee un componente cognitivo, social y conductual importante, demasiado para poder asumir un surgimiento brusco y espontáneo. Situación que difiere notablemente de la pasión donde lo que impera la impulsividad y el *conatus*, es decir, motivación intrínseca de índole biológica. Según Scheler (2010:18) “el amor es consecuencia, no condición, de la salvación que sólo reside en el conocimiento”, por lo que no se debe confundir conexión con atracción, siendo admisible afirmar la posibilidad de atracción a primera vista, pero en ningún caso amor ya que para que exista cariño o apego hace falta experiencia.

A pesar de que no es pretensión diseccionar el amor, la falta de profundidad en este escrito sobre el asunto no debe converger en una argumentación dogmática y reduccionista del amor. La amplitud del concepto amor es considerable ya que, sin mentar a la historia y centrándonos en la actualidad, es posible referirse al amor como múltiples estados diferentes entre sí, verbigracia, amor romántico, eros, amor platónico, amor por los hijos, familia o amigos, amor por uno mismo, amor espiritual, amor religioso, amor por alguna situación, lugar, animal u objeto, etc. Incluso, la evolución científica no los renombra, unifica o reduce, sino que se van creando nuevos términos sobre el amor, como amor líquido, como la falta de firmeza en las relaciones postmodernas (Bauman, 2006). Además de los diversos tipos de amor, según Izard (1991) existe una distinción entre el amor como experiencia sobre un momento u ocasión y el amor como relación.

Entre múltiples cuestiones, Rorty (2004: 269) articula una concerniente al asunto, “¿Es el amor una pasión, una emoción, un sentimiento?”⁴⁰. Pese a existir célebres clasificaciones que incluyen el amor como una emoción básica⁴¹, algunas de ellas clásicas que sentaron precedente como las de James (1884) o Darwin (1884) y otras más recientes de corte psicológico como el caso de Arnold (1970) o con una visión filosófica como Nussbaum (1990), siendo congruentes con lo expuesto, aceptan el manifiesto componente afectivo de nervuda magnitud que posee el amor, dando concesión a incluirse como un sentimiento o, incluso, como un estado anímico, pero es inverosímil decretar que es una emoción.

En absoluto se pretende desmerecer, ya que se es consciente de su importancia y se entiende, en la línea de lo argumentado por Fredrickson (2013), que el amor es cardinal en la vida, incluso más que la felicidad y el optimismo, siendo refuerzo en nuestra salud física-mental y en la longevidad. Sin embargo, siguiendo el paradigma biologicista que clasifica las emociones en función a los rasgos faciales distintivos, ilustres enumeraciones como la de Ekman (1992b), Izard (2007) Stein y Trabasso (1992) u Oatley y Jenkins (1996), no incluyen ni el amor ni la felicidad. En ninguno de los casos se pueden apreciar patrones expresivos, es decir, señales universales distintivas en las expresiones, de ahí que no se incluyan dentro del pequeño grupo de emociones básicas.

Es cierto que se empiezan a demostrar evidencias, como por ejemplo la relación entre la IE rasgo con la autopercepción del romanticismo y la satisfacción con la relación de pareja (Malouff, Schutte y Thorsteinsson, 2014). No obstante, aunque en el constructo es evidente que parte le corresponde a la

⁴⁰ “*Is love a passion, an emotion, a sentiment?*” (Rorty, 2004: 269). (La traducción es nuestra).

⁴¹ Véase Shaver, Morgan y Wu (1996) donde se defiende el amor como una emoción básica y se documenta el abandono del amor como emoción para muchas teorías contemporáneas, a pesar de su importancia para la psicología.

dimensión afectiva, el amor va mucho más allá, es la base de la existencia humana (Tierno, 2010).

Exhibidas las principales características del amor y la justificación de la exclusión como emoción se procede con la felicidad. En cuanto a las razones, desde la tendencia que se ha seguido en este escrito, reiteramos que, sin obviar el alto componente emocional, no es posible considerarla como una emoción al no desembocar en unos patrones faciales distintivos, no aparecer de manera brusca y espontánea, y no ser breve en el tiempo. Pese a no ser objeto de estudio en esta investigación, por lo que se abordará con brevedad, nos topamos con uno de los retos más complejos y controvertidos en este escrito, y para la ciencia en general, aclarar y encuadrar el constructo conocido como felicidad.

Las conversaciones y los libros de algunos de mis amigos casi me han hecho llegar a la conclusión de que la felicidad en el mundo moderno es ya imposible. Sin embargo, he comprobado que esa opinión tiende a desintegrarse ante la introspección, los viajes al extranjero y las conversaciones con mi jardinero. (Russell, 2003: 83)

Haciendo mención a la filosofía, a lo largo de la historia se encuentran referentes que han descrito y estudiado la felicidad, desde el eudemonismo de Aristóteles (1987), con posteriores alusiones como las de Schopenhauer (1968), entre las que sobresale lo relativo al planteamiento kantiano sobre la reducción o destierro de la misma en todo proceso ético (Schopenhauer, 2007), o la visión teológica del aquinate de obtener la felicidad al alcanzar a Dios, hasta propuestas de filósofos contemporáneos como la visión de Arendt (2001) acerca de la idea de felicidad agustiniana, la distinción de Ricoeur (1986) entre felicidad y placer, o la disertación de Spaemann (1991) sobre su contenido o sobre la antinomia de la felicidad entendida como las contradicciones inherentes al intento de llenar de contenido la noción de felicidad.

Mirando a la psique, es posible acudir a teorías humanistas de mediados del s. XX sobre la búsqueda de la felicidad, pero cabe destacar que en las últimas décadas es conocido el esfuerzo de la psicología positiva por

estudiar la felicidad como factor del bienestar subjetivo (Seligman, 2003; Seligman y Csíkszentmihályi, 2000). Esta corriente defiende una concomitancia entre ese bienestar subjetivo y la felicidad que posee tal magnitud que es viable considerar la sinonimia (Strack, Argyle y Schwarz, 1991; Bradburn, 1969).

Sin entrar a debatir esa idea, el verdadero dilema se alza tras la pretensión de retratar la felicidad. En cualquier caso, es irrefutable que la emoción más cercana es la alegría, que unida a la satisfacción, tras la valoración por la consecución de metas o elementos que lo propician, hacen que se genere ese estado de bienestar subjetivo al que alude la psicología positiva. Algunas tendencias, estrechándolo al plano emocional, han entendido que la felicidad, *happiness*, es idéntica a la alegría, *joy*, como puede verse en clasificaciones cognitivistas como la de Lazarus (1991), donde una de las emociones básicas es alegría/felicidad.

No obstante, el paradigma seguido en este escrito nos lleva a rehusar esos postulados, al interpretar que, en base a los criterios sobre las emociones básicas, alegría y felicidad varían lo suficiente para poder afirmar que no son lo mismo, yendo incluso un paso más allá, al no contemplar la felicidad como una emoción. Un argumento a favor de la diferenciación, pese a su vinculación, es el planteamiento de Evans (2001), mientras que la alegría es una emoción básica, episodios breves, rara vez más de un minuto, la felicidad (en alusión a la condición emocional) es un estado de ánimo, duradero en el tiempo, de varios minutos a varias horas.

En cuanto a los agentes esenciales en el surgimiento de la felicidad, existen mitos e incertidumbres sobre si hay predictores de la felicidad, por lo que autores como Myers y Diener (1991), tras analizar la variabilidad en función de la edad, el sexo, la raza, la cultura o la riqueza, prefieren decantarse por factores asociados a una red de apoyo en cuanto a relaciones muy cercanas como la pareja, una cultura personal que mantenga una visión positiva de lo cotidiano, un compromiso con el trabajo, cercano a la idea de

Csikszentmihályi, (2007) sobre el *fluir*, *flow*, un disfrute del ocio y tiempo libre, una fe que tenga apoyo social, un propósito y que genere esperanza.

Sobre esos agentes o elementos, existen precedentes aristotélicos centrados en la virtud del hombre sobre la elección de diferentes actividades como búsqueda de la felicidad. Más próximos en el tiempo, Russell (2003) destaca varios de ellos como formas accesibles de encontrar felicidad, como el entusiasmo, el afecto, la familia, el trabajo, los intereses no personales o el esfuerzo. Y con una mayor conexión pedagógica, Bisquerra (2000) subraya diversas fuentes de bienestar emocional y, a fin de cuentas, de felicidad, como son la familia y las relaciones sociales, el amor y las relaciones sexuales, la satisfacción profesional, el tiempo libre, la salud, las características socioeconómicas, ambientales o personales, y el humor.

Es patente el conocimiento de que, tanto el amor como la felicidad, son factores de suma cuantía en la persona, siendo objetivos que persigue todo individuo. Aun no asumiendo que son emociones básicas, gracias a su amplio componente emocional e inherente esencialidad humana, el niño debe ilustrarse en un marco educativo y por un colectivo docente que tenga consideración por ambos aspectos. Recordamos, como clausura que, en el plano formativo, “El amor es una actitud ante la vida, un estilo de vida. Para tener éxito pedagógico, triunfar y ser feliz, tiene que agradarme lo que hago” (Ortiz Ocaña, 2009: 20).

Capítulo 2. Mirada histórica hacia las emociones

En la actualidad, la cantidad de informaciones científica sobre la emoción ha alcanzado un punto en el que es difícil conseguir una buena perspectiva de la situación del tema. Al ser tan amplio cada autor se ciñe a aquellos aspectos de la emoción que son pertinentes a sus investigaciones. (Palmero y Fernández-Abascal, 1998: 18)

Esta contribución, que aporta un matiz distinto sobre la investigación, ha variado nuestra forma de indagar y escribir sobre el mundo emocional. Debido a esta particularidad, nos surge el interés por incluir una breve revisión de las principales corrientes que, en la historia, han estudiado las emociones, para así intentar aproximarlas, presentándolo desde una perspectiva integral.

Es una idea que intentamos promover en este texto: abordar las emociones de manera multidisciplinar, a diferencia de la tendencia actual que hay por especializarse profundamente en un pequeño espectro de una dimensión del conocimiento. El conato de explicar realidades aislándose a un único plano, tendencia muy propia en los s. XIX y XX, conlleva una desarticulación entre saberes de los vasos comunicantes que no son meros canales, son sabiduría en sí y puertas a nuevos conocimientos. Esto ha generado un peligroso reduccionismo epistemológico que no sólo limita la ciencia, sino que va simplificando gradualmente paradigmas éticos y ontológicos. De ahí que, por propio interés, destacamos y relacionamos varias fuentes de conocimiento, disciplinas, o como se quiera denominar, que leyendo posteriormente a referentes nos hace sentir en buen camino, ya que se dan paralelismos entre nuestras estructuras y las que expresan sus enunciados.

Entre ellos, encontramos a Marina (1996) que agrupa a expertos en materia emocional en tres terrenos: los moralistas, que lo focalizamos en la perspectiva filosófica; los literatos, los cuales hemos descuidado tenuemente (pese a hacer constantes muestras a lo largo del escrito de un modo transversal) para centrarnos en otros aspectos; y la tribu del psi-, en los que encajamos a autores y teorías de corte psicológico, fisiológico, biológico, etc.

A su vez, nos vemos en la obligación de acercar este conocimiento a la educación, por lo que gran parte de este escrito es de corte pedagógico. Por consiguiente, el objetivo primordial de este apartado es crear conocimiento sobre la base de la relación, para aplicarlo a la educación.

2.1. Perspectiva filosófica sobre el plano emocional

...la filosofía: sabiduría del amor al servicio del amor. (Levinas, 1978: 253)⁴²

Para la introducción al término emoción, debemos remontarnos a la filosofía del s. V a. de C., donde presocráticos como Demócrito de Abdera sostenían que el conocimiento de las emociones y los sentimientos no era algo legítimo, sino que lo fidedigno era lo alejado de los fenómenos afectivos.

2.1.1. Actitud de la filosofía clásica ante las emociones

Se encuentra en Platón uno de los primeros filósofos que abordaron el asunto, ya que, en sus escritos, dividió el alma del hombre en razón, apetito y espíritu. Tanto Platón (1974), como personajes que aluden a él, recurren a la metáfora⁴³ en la que el hombre es un auriga montado en el carro, que simboliza la parte racional por la que se llega al conocimiento; tirado por dos caballos alados, uno negro que se precipita a lo concupiscible (deseos, pasiones y placeres sensibles) y uno blanco que va hacia lo irascible (voluntad y valor), por lo que la tarea del auriga es acompasar los corceles para que no se pierda el equilibrio. Esto se vincula con la gran distinción que hizo en sus diálogos entre *episteme*⁴⁴ y *doxa*⁴⁵. A pesar de ello, ya se empezaba a sospechar que en las

⁴² "...la philosophie: sagesse de l'amour au service de l'amour." (Levinas, 1978: 253). (La traducción es nuestra).

⁴³ Véase *Fedro*.

⁴⁴ Conocimiento inteligible fundamentado en la razón, y siempre verídico.

⁴⁵ Conocimiento sensible basado en los sentimientos y las opiniones, donde no cabe verdad universal.

emociones aparecía un componente psicológico, determinante en la actuación de los sujetos.

Sócrates responde a los argumentos de Critón manifestando al inicio que su manera de decidir no consiste en dejarse llevar por una emoción, como el temor, sino examinar distintos lógoi, razones, argumentos, para quedarse con el mejor. (Platón, 1998: 31)

Avanzando hasta Aristóteles, otro de los magnos referentes de la filosofía clásica, el cual realizó una separación entre emociones y urgencias corporales. Pese a no ser uno de sus campos de estudio más dilatados, para el estagirita las emociones, fehacientemente pasiones, requieren el conocimiento para manifestar una respuesta, mientras que las sensaciones fisiológicas son meros automatismos del ser humano. Esa disimilitud queda plasmada con la diferencia entre la ira o miedo y el dolor: en una, existe una parte cognoscitiva que tiene cierta intencionalidad, puesto que relaciona, integra, rememora, y un sin fin más de experiencias; la otra, es únicamente una respuesta fisiológica ante un estímulo adverso (Montoya, 2002).

Su forma de analizar las emociones fue variada, abordó planos diversos, mientras que en la *Retórica* aludió a la necesidad de un orador por conocer el estado anímico de su público para poder enlazarlo con su discurso y ser más convincente, la emoción como persuasión, en la *Ética Nicomaquea* las emociones son una parte irracional que debe ser gobernada por nuestro raciocinio (Gil, 2013).

Y por medio de los oyentes, siempre que a pasión son impulsados a influjo del discurso. Pues no emitimos los juicios de igual manera, afligidos que gozosos, o amorosos que con odio. (...) Así pues, acerca de éstas, se hará ver lo tocante a cada una, cuando de las pasiones hablemos; pero por medio del discurso se persuaden, siempre que mostremos lo verdadero, o lo que aparenta, a partir de lo persuasivo respecto a cada cosa (Aristóteles, 2002: 7).

En cualquier caso, y parafraseando a Aristóteles (1987), el verdaderamente hombre sabe no dejarse turbar ni arrastrar por la pasión, que sólo debe actuar cuando la razón quiere y durante el tiempo que determine.

Entendió que el hombre templado obra por fuerza liberándose de las pasiones, las cuales arrastran a un sentido opuesto al ideal, ya que en el alma del verdaderamente hombre la razón domina al apetito y a las pasiones.

Llamo pasiones a los sentimientos, tales como la cólera, el miedo, el pudor, el deseo y todas esas afecciones que tienen en general por consecuencia un sentimiento de placer o pena. No se muestran en ellas cualidad alguna del alma, hablando propiamente, sino que el alma es completamente pasiva. (Aristóteles, 2011: 48)

Sin embargo, el pensamiento aristotélico más destacado gira en torno a la búsqueda de la felicidad de forma intrínseca por el hombre, que dependiendo de la virtud del individuo hace que nos decantemos por actividades diferentes para alcanzarla. Los más simples buscarán la felicidad a través de los placeres, y esto contribuye, pero en poca medida si se compara con los bienes que producen el alma; por ello, no es la razón que defiende, que pese a servir como pasatiempo, es de carácter ocioso y transitorio. Otros lo buscan en el honor por alguna excelencia o como muestra de ser bienhechor, y aunque ayuda, no es el principal motivo de felicidad. Quien la persigue mediante la fama, todo depende del público que reciba, existen héroes de barro que con la inocente brisa se desmoronan; de ahí que no puede ser la verdadera felicidad. Otros recurren a la riqueza, pero no todo se puede adquirir con dinero, además se dice que cuanto más se tiene más se quiere; por tanto, también se descarta con la idea agustiniana de que no es más rico quien más tiene, sino quien menos necesita. El poder también se asocia a la felicidad, pero un gran poder requiere una gran responsabilidad; podríamos ejemplificarlo con el mito de Damocles⁴⁶. Con todo esto, la felicidad perfecta para Aristóteles (1987) es una actividad en consonancia con la virtud, la vida conforme a la mente, la búsqueda de la plenitud humana, y no hay nada más pleno en el hombre que el pensamiento, la razón y la actividad contemplativa; aunque se es consciente de

⁴⁶ A Damocles, ansioso por disfrutar de poder y fortuna, el rey Dionisio II le propuso intercambiarse las funciones por un día, Damocles aceptó sin dudarlo y sentado en el trono con riqueza, bellas mujeres y comida en abundancia, observó que encima suya había una espada atada al techo por un fino hilo, la cual pendía sobre su cabeza. En aquel momento, Damocles apresuradamente decidió no querer ser tan afortunado.

que para dedicarse a buscar la felicidad se deben tener unos recursos mínimos que posibiliten esa forma de vida.

Volviendo a materia emocional, en sentido estricto, aparece el movimiento estoico, con una visión del ser humano como ser sabio que tiene que guiarse por la razón y alejarse de las pasiones que traen miserias. El hombre debe buscar el conocimiento y la vida completa mediante la razón, otorgadora de entereza y sabiduría. Por tanto, el hombre sabio es apático, impasible e insensible, siendo feliz aquel que pueda realizar juicios justos sorteando las amenazas emocionales que perturban y acercan hacia el error.

Tras la condición prosaica otorgada a las emociones hasta el momento, se persona en el otro extremo una loa al mundo emocional: el hedonismo⁴⁷, con la tesis central de la perseverante búsqueda del placer. Las emociones no deben racionalizarse y no hay que perder tiempo pensando cómo tratarlas, sino que hay vivirlas y disfrutarlas. El placer no es ni bueno ni malo, hay buenas o malas formas de explorar el placer. La búsqueda es compleja, y es el método y el tipo de placer que se anhela es lo que distingue a los hombres, siendo el servicio a los demás el mayor de los placeres que puede poseer el hombre.

2.1.2. Emociones en la filosofía del medievo

Entrando ya en el pensamiento medieval, lo aunamos en la doctrina de dos personajes influyentes en el mundo de la filosofía: San Agustín de Hipona y Santo Tomás de Aquino. El discurso de San Agustín podríamos decir que representa en sí a la idiosincrasia medieval, sujeta en gran medida a la teología, que parte de que la razón se subordina a la fe, siendo el propósito radical del ser humano. Indagando en uno de sus célebres enunciados: creo

⁴⁷ Atesora como lema principal la locución latina de Horacio *carpe diem*, entendida como el disfrute del momento.

para comprender y comprendo para creer mejor, lo llamativo que distinguimos es que no opuso la razón a la fe, sino que buscó un vínculo y complementariedad entre ellas. San Agustín, como erudito dentro del cristianismo, realizó estudios sobre los contenidos que componen la fe, pero sin rechazar la razón. Buscó una armonía entre ambas, puesto que a Dios sólo se puede llegar mediante los dogmas de fe, y nunca por la razón u otros medios; pero es fundamental que exista la razón como el ardid que nos habilita a poder tener fe, ya que si no hay razón alguna, la viabilidad del surgimiento de fe es nula. Este pensamiento se ha prolongado hasta la actualidad, verbigracia Juan Pablo II en *Fides et ratio*, que plantea la relación entre fe y razón para alcanzar la verdad plena, con el consiguiente acercamiento a Dios. La causa de esta unión se debe a que la fe sin razón no es una propuesta universal y queda reducida al mito, y la razón sin fe pierde la motivación de mirar hacia la novedad.

No es inoportuna, por tanto, mi llamada fuerte e incisiva para que la fe y la filosofía recuperen la unidad profunda que les hace capaces de ser coherentes con su naturaleza en el respeto de la recíproca autonomía. A la parresía de la fe debe corresponder la audacia de la razón. (Juan Pablo II, 1988: 48)

El legado agustiniano sobre la fe, marcó a posteriores teólogos como Guardini (1957), que defendió que la fe no es un sentimiento ni una experiencia en sí misma, sino un puente entre el creyente y Dios, que permanece aunque el sentimiento cambie o desaparezca, ya que la naturaleza de ella es para perseverar, al no basarse en la emoción ni en la experiencia sino en la fidelidad y el carácter constante de la vida.

Dentro de las emociones, la doctrina agustiniana hace hincapié en el amor y la felicidad. Autores contemporáneos han recopilado sus pensamientos en libros, como Arendt (2001) que define la idea de felicidad de San Agustín en base al anhelo, ya que entiende la felicidad como la posesión y conservación de nuestros bienes, de poseer esa seguridad, y evitar el temor que surge siempre con la posibilidad de perderlo. Por ello, la vida feliz es distinta para

cada hombre, ya que cada uno ve prioridad en unos bienes u otros. La vida feliz auténtica es en sí la propia vida, sin tener un incesante temor hacia la muerte. Queda resumido con el enunciado “La vida feliz es la vida que no podemos perder.” (Arendt, 2001: 27). Lo mismo ocurre con el amor, ya que existe una dualidad entre amor y temor, donde el amor tiene la posibilidad de poseer ese bien, pero siempre puede tornarse en temor si no poseemos lo que anhelamos o si perdemos lo que poseemos.

...prosiguió el Dalai Lama -que, si queremos comprender por qué Occidente presta tanta atención a las emociones, deberíamos remontarnos a la Ilustración o a Santo Tomás de Aquino, épocas en las que se concedía una atención desmesurada a la inteligencia y a la razón. (Goleman, 2003: 211)

El mayor estandarte filosófico del pensamiento medieval es Santo Tomás de Aquino, que debido a su doble influencia, eclesiástica-aristotélica, habla sobre el conflicto suscitado entre razón y fe de un modo distinto a otros autores del medievo. El aquinate aseveró que la razón no está subordinada, pero hay verdades de origen sobrenatural que son incomprensibles para la razón. En abundantes libros aludió al asunto de las pasiones⁴⁸, siendo su culmen la parte II de *Suma Teológica*. Son tratadas como apetitos sensitivos acompañados de cambios corporales, donde da importancia al apetito como la fuerza que nos acciona. Señaló once especies de pasiones y las describió minuciosamente, y en base a estas se generaban más, pero no dejaban de ser composiciones derivadas de estas once (Santo Tomás de Aquino, 1989).

...define las pasiones como actos del apetito sensitivo (aspectos psicológicos), acompañados por especiales transmutaciones o cambios corporales (aspecto biológico). Y enseña que esos actos son buenos o malos según su conformidad o disconformidad con la recta razón (aspecto moral). (Manzanedo, 2004: 19)

⁴⁸ El mundo moderno es más propenso a utilizar el término emoción; pero en la antigüedad, la palabra más empleada era pasión.

Las once especies de pasiones quedaron diferenciadas en dos apetitos. Seis de carácter concupiscible: la inclinación hacia amor, la búsqueda del deseo, el deleite una vez se ha conseguido, y sus contrarias, odio, aversión y dolor o tristeza. Las cinco restantes eran de corte irascible, que provenían del bien difícil de obtener: esperanza de conseguir ese bien, desesperación de cuando es inviable la consecución del bien, temor ante los males, audacia cuando el mal es superable, y por último, la ira al tener un mal presente. Con todo ello, selló su enumeración en la cuestión 23, artículo 4:

Así, pues, es evidente que en el concupiscible hay tres combinaciones de pasiones; a saber: amor y odio, deseo y huida, gozo y tristeza. Igualmente hay tres en el irascible; a saber: esperanza y desesperación, temor y audacia, y la ira, a la que no se opone ninguna pasión. Hay por tanto, once pasiones diferentes en especie: seis en el concupiscible y cinco en el irascible, bajo las cuales quedan incluidas todas las pasiones del alma. (Santo Tomás de Aquino, 1989: 231)

Además de definirlas, tuvo interés por ordenarlas en función de varios criterios, según su potencialidad, su manifestación, su anterioridad, su intención, su acercamiento al bien, etc. Las emociones engloban y unifican el pensamiento tomista, puesto que en los seres humanos las pasiones amplían la bondad de un acto moral, y por tanto, ayudan a alcanzar una perfección moral. A pesar de que esto ocurre independientemente de la religión al ser la racionalidad la cualidad indispensable, buscó una relación con la teología, que la encontró gracias a que el hombre es hecho a imagen y semejanza de Dios. Pero no sólo en cuanto al alma, sino en las pasiones, que actúan como motor que mueve al hombre a sus actos; eso sí, siempre gobernadas por la razón, para que la conducta del ser humano sea acorde con dicha racionalidad, procedente de la racionalidad divina de Dios.

2.1.3. Interés de la filosofía renacentista por las emociones

El giro copernicano que produjo el renacimiento, se pudo percibir en toda condición vinculada al hombre. Ese mismo fue el verdadero cambio, el énfasis por el estudio del hombre, una idea sublimemente representada por Da Vinci con la efigie de *El hombre del vitruvio*. En dicho bosquejo, numerosos

pensadores no sólo ven las proporciones humanas, sino que divisan alegóricamente una correspondencia o paridad entre el cuerpo humano y el universo. Irrumpió el humanismo, que caló profundamente a la gente gracias a personalidades afines a la filosofía como Erasmo de Róterdam, Tomás Moro, Lorenzo Valla, Jean Bodín, Giordano Bruno, Maquiavelo, etc.

Centrándonos en el estudio de las emociones en el periodo renacentista, se nota un sustancial influjo por parte de los grandes clásicos de la antigüedad, como Platón o Aristóteles. Pese a ello, y al esplendor de esta época, no han conseguido ser recordados en la historia por el estudio de las emociones, debido a que en este ámbito no han podido ser más que la sombra de las ideas de Descartes y de los movimientos que surgieron en adelante.

Uno de los personajes más destacados de ese momento en materia emocional, fue Juan Luis Vives, filósofo y pedagogo español, con su obra maestra *De anima et vita*, donde dedicó capítulos al estudio de temas como la razón, el lenguaje, la inteligencia o la voluntad. Es de interés, en este caso, el tercer tomo, ya que toda su extensión se destina a retratar las emociones, relacionándolas con su procedencia: "...como podrá apreciarse los afectos o emociones se dividen en tres grupos: los que tienden al bien, los que proceden del mal y los que tienden contra el mal." (Vives, 1992: 241).

Asimismo, lo encuadró en el tiempo en función de si la emoción tiene relación con el presente, pasado, futuro o posible. Podemos considerarlo una herramienta para clasificar las emociones, ya que por ejemplo: la del bien presente es la alegría y del futuro es el deseo, la del mal presente tristeza y la del futuro temor, la de contra el mal de la codicia estaría la esperanza, y así un sinfín más. Por último, fue delimitando y detallando emociones como la ira, la alegría, la compasión, la celotipia, el temor, la envidia, etc. Por último, y de manera global, apuntó que cuando se produce un conflicto entre emociones, estas no obedecen a la más correcta, sino a la más fuerte (Vives, 1992).

Pedir a un francés, y a un francés filósofo, que hable de Montaigne, ¿qué hay más normal? ¿Acaso no es uno de nuestros grandes autores, el más importante quizás, y, además de ser uno de los pocos actualmente universal, también el más francés de todos? Sin duda ninguna. No obstante, incluso en Francia, se habla poco de él (no es un autor de moda como lo son Descartes o Proust), y todavía menos entre los filósofos. (Comte-Sponville, 2009: 85-86)

Distinguimos a Michel de Montaigne (2004) por resonar en el mundo con sus ideas y su modo de escribir. Referente en posteriores pensadores⁴⁹ en la concepción del conocimiento, razones y pasiones, Montaigne no examinó específicamente las emociones al rememorar la tesis aristotélica de que no hay deseo más natural que el deseo de saber, siendo ese punto el que estudió a fondo. Para los seres humanos la razón es insuficiente y falla a menudo; por eso, echamos mano de la experiencia que aunque es más débil y menos digna que la razón, la necesitamos. Expuso el moralista francés en “De la experiencia”, decimotercer capítulo del Tomo III, de *Ensayos*:

...nunca hubo dos hombres que juzgaran de igual modo de la misma cosa; y es, imposible ver dos opiniones idénticamente iguales, no solamente en distintos hombres, sino en un mismo hombre a distintas horas. (Montaigne, 2004: 35)

Se distingue su idea sobre la no-existencia de verdades claras, firmes y seguras, ya que para él siempre vivimos en provisionalidad, posición manifestada en su antropología del paso del tiempo y en una ética con resonancias estoicas. Tras explorar el pensamiento de Montaigne, se nos antoja el pensar que él sería adepto de El oscuro, Heráclito de Éfeso, el llamado filósofo del devenir, que afrontaba la vida con lemas que hacen referencia a la inestabilidad y al cambio constante, como por ejemplo: todo fluye, nada permanece, o nunca te bañarás dos veces en el mismo río.

El periodo renacentista meditamos que concluye a finales del s. XVI, con el surgimiento de estos ensayos de Montaigne. Dado este hito,

⁴⁹ Según Toulmin (2001), Descartes en el *Discurso del Método* daría una respuesta filosófica a los *Ensayos* de Montaigne.

consideramos que a raíz de ese punto estamos hablando de filosofía moderna, que se prolongará hasta la muerte de Nietzsche, en 1900.

2.1.4. Filosofía moderna y su relación con las emociones

Frente a Montaigne, emergió Descartes con *Discurso del método*, una de las obras más destacadas de toda la historia. Es considerado como el padre de la filosofía moderna y el mayor representante del racionalismo⁵⁰. Esta corriente coloca a la propia razón como fundamento del conocimiento de la que deduce la sustancia infinita. Los filósofos racionalistas se vieron influidos esencialmente por tres circunstancias: su experiencia sobre la revolución científica, la desconfianza ante las emociones y sentidos, como fuente fiable del conocimiento, y el hecho de que estos filósofos fuesen matemáticos. Su actitud y pensamiento afronta el campo de la problemática gnoseológica.

Descartes (2006) alude al principio que consideraba irrefutable, *cogito ergo sum* (pienso, luego existo), y propuso un método⁵¹ que debía ser universal, útil, simple y ordenado; y sólo ese puede guiar bien a la razón en la búsqueda y garantía de la certeza. A lo largo de su vida se concentró en considerar que la manera de evitar el error es dudar de todo lo conocido y pensar las cosas de nuevo con el fin de alcanzar dicha certidumbre.

Aprovechó para ensamblar en los escritos su visión antropológica dualista; para él, en el hombre conviven dos sustancias distintas: por un lado el espíritu o alma que es libre, y por otro el cuerpo. Buscó un punto de unión entre ambas materias, y se decantó por la glándula pineal⁵². Por tanto, estos dos elementos se entrelazan en la glándula pineal (alma + cuerpo = hombre). A

⁵⁰ Del mismo modo, contribuyeron Leibniz, Spinoza, Malebranche, Pascal, Wolf, etc.

⁵¹ *Mathesis universalis*, no es expositivo ni explicativo, tiene la impronta analítica del procedimiento matemático.

⁵² Se escudó en argumentos como que la glándula pineal, también llamada epífisis (una pequeña parte del hipotálamo), no tenía duplicidad lateral en el cerebro; además, que era algo característico del ser humano (luego la ciencia descubrió que esto no es exclusivo del hombre).

diferencia de la tradición que situaba el corazón⁵³ como el origen de las emociones, Descartes (2005) expuso que el asiento de las emociones no está en el corazón y lo situó en ese sector del hipotálamo.

Debido a esa desconfianza ante la afectividad, realizó una dicotomía radical entre razones y emociones, con incontables secuelas de dimensiones brobdingnagrianas, tanto en el campo de la ética como en el de la pedagogía. El cálculo, el orden o la razón lógica se convirtieron en una virtud distintiva de la razón humana y la vida de las emociones quedó repudiada. Las emociones pasaron a ser algo perjudicial para el conocimiento, quedando arrinconadas como óbice para el conocimiento y el ejercicio de la razón.

No obstante, es de justicia añadir que en su vejez publicó *Las pasiones del alma*, una obra en la que se muestran unos contenidos que ponen en duda algunos tópicos que se vierten sobre Descartes. Otorgó a las pasiones un papel mucho más importante que el que les había concedido anteriormente. Queda reflejado, sobre todo, en el artículo 74:

...la utilidad de todas las pasiones no consiste sino en que fortalecen y conservan en el alma pensamientos que conviene que conserve y que, sin ellas, podrán borrarse fácilmente. (Descartes, 2005: 113)

La pasión es una afección del alma, y sólo hay seis pasiones primitivas: admiración, odio, amor, alegría, deseo y tristeza, ya que las demás son derivadas de ellas. El conocimiento de las pasiones lleva consigo una buena dosis de tranquilidad, puesto que el ser humano teme lo desconocido. Las pasiones secundarias⁵⁴ surgen a partir de la composición entre esas seis. También, mencionó que los espíritus que van a los nervios corporales cuando se produce una pasión, pueden variar en función de cada ser: "...la presencia

⁵³ Bermejo (2005) recuerda la que, desde la antigüedad, diferentes vías (la sabiduría bíblica, la poesía griega, el mundo hebreo, los semitas, los egipcios, etc.) situaban ahí los afectos.

⁵⁴ De entre ellas, realiza una enumeración donde aparecen el desprecio, el desdén, la ira, la esperanza, el temor, los celos, la seguridad, la desesperanza, el valor, la intrepidez, la burla, la cobardía, el remordimiento, la envidia, la piedad, la gloria, la vergüenza, etc.

de un objeto espantable (...) que causa el miedo en algunos hombres, puede provocar en otros el valor y el atrevimiento.” (Descartes, 2005: 86).

En síntesis, construyó su método como respuesta a Montaigne donde podemos asumir que el descarte de Descartes fueron las emociones; pero también hubo otro Descartes, un viejo racionalista que trató las pasiones como elemento primordial en la naturaleza humana. Pese a ello, los postcartesianos quedaron tan impresionados con *Discurso del método*, que no tuvieron en cuenta suficientemente las aportaciones que unos años después realizó en *Las pasiones del alma*. Esta ruta, en cuanto a la evolución de ideas, la han recorrido siglos después pensadores como Kolhberg (1981) que partiendo del racionalismo puro acabó reconociendo los sentimientos, vinculándolos constantemente al estudio del juicio moral (Kolhberg, 1992).

Más adelante se incorpora Spinoza, un judío holandés que en su breve vida reaccionó ante el método y el dualismo cartesiano con su obra magna *Ética*. No entendió la vida en base a dos sustancias, alma y cuerpo (visión cartesiana); sino que sólo existe una sustancia única: Dios, que es equivalente a la Naturaleza, *Deus sive Natura*. Por tanto, los seres humanos están formados por “...el cuerpo y el alma son una sola y misma cosa, (...) el orden de las acciones y pasiones dentro de nuestro cuerpo es por naturaleza simultáneo con el orden de las acciones y pasiones del alma.” (Spinoza, 1958: 106). Así, respondió a la idea de Descartes sobre el ser humano como ser de razones y pasiones.

...la filosofía de Spinoza se propone ser racionalista y emotiva al mismo tiempo y entender la personalidad humana como un continuo en el que los afectos y la razón se complementan. (Camps, 2011: 66)

La tesis de Spinoza (1958) versa sobre la naturaleza de las afecciones⁵⁵, y divide en acciones y pasiones: las acciones entran cuando la

⁵⁵ Véase las partes III y IV de *Ética*.

causa de un suceso está en nosotros mismos; en cambio, las pasiones es cuando nos sucede algo cuya causa está fuera de nosotros. En definitiva, para él no es posible liberarnos de las pasiones, debemos aprender a vivir con ellas, a moderarlas. Sólo así podremos ser más libres y felices, ya que el sabio no es feliz porque controle sus pasiones, sino porque sabe cómo comportarse ante ellas, como transformarlas y contenerlas (Larrosa, Melich y Romañá, 2006), “...cada cual lo gobierna todo según su afecto.” (Spinoza, 1958: 108).

Por último, también destaca su idea de que para conseguir una sociedad democrática ideal, son necesarias tres cosas: libertad de expresión, separación entre la Iglesia y el Estado, y un contrato social que protegiera a los eslabones más débiles de la red social. Consideramos a Spinoza un precursor de Nietzsche en lo relativo a la denuncia de los valores que niegan la vida, la *Ética* de Spinoza es una ética de la alegría⁵⁶.

En lado opuesto al racionalismo, se encuentra el empirismo encarnado por Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley y Hume. Esta corriente se caracteriza por defender que todo conocimiento tiene origen en la experiencia sensorial; por tanto, la razón no puede conocer nada que esté más allá de la experiencia sensible, constituyendo así el límite de nuestro conocimiento. Ellos partían de que el objeto de conocimiento son las representaciones que el sujeto tiene en la mente, llamadas comúnmente ideas, siendo unas simples y otras complejas. Las simples provienen de la experiencia sensorial o interna y las complejas derivan de la asociación de las simples; por consiguiente, todas las ideas proceden de la experiencia. De ahí, que la mente de un hombre al nacer es tabula rasa, un libro en blanco, que se llena de contenido con los datos procedentes de la experiencia sensorial.

⁵⁶ La alegría es lo que mueve hacia la acción y de ahí que la busquemos, evitando la tristeza que nos crea impotencia.

Para Hobbes (1989) la analogía entre razón y afectos no es tan clara; es más, no da ninguna aclaración lógica que los vincule. Describió las pasiones relacionándolas con los apetitos del hombre y con los aspectos internos que hacen al ser humano inclinarse hacia algo; así, el ser humano busca la paz por temor a la guerra. A su vez está la razón, que en el ejemplo anterior sobre la paz sería la que nutre de normas adecuadas, de mutuo consenso, para el desarrollo de ésta, pudiéndolas considerar leyes de la naturaleza.

Avanzando cronológicamente llegamos hasta la Ilustración, donde dos personajes irrumpieron con energía: Hume y Kant. Hume (2001) llevó los presupuestos empiristas hasta sus últimas consecuencias, partió de la imposibilidad de hablar del conocimiento futuro, ya que no estaría basado en la experiencia por lo que sería una idea vacía de validez. Esto lo justificó etimológicamente con la diferencia entre *knowledge* y *belief*⁵⁷. En definitiva, sus pensamientos son un recorte a los poderes gnoseológicos de la razón, pues el conocimiento, al quedar limitado por la experiencia, nunca puede dar cuenta (con certeza) de las causas de las cosas. La razón dice como son las cosas, no como deben ser. Lo que manda es el corazón o como él llamó: la pasión y el sentimiento, ya que no son las fuerzas que amenazan el orden social, sino la moneda indispensable para la sociabilidad.

En lo referente a las emociones, deberíamos inquirir en *El tratado de la naturaleza*⁵⁸ donde habló de impresiones de dos tipos: primarias o que brotan sin percepción antecedente, y secundarias causadas por otras impresiones, “...del primer género son todas las impresiones de los sentidos y todos los dolores y placeres corporales. Del segundo son las pasiones y otras emociones semejantes.” (Hume, 2001: 207). Dentro del segundo grupo, Hume (2001) dicotomizó entre las de género tranquilo, donde aparece el sentimiento de belleza o fealdad en acciones y objetos externos; y las de género violento

⁵⁷ El conocimiento de sucesos futuros no es *knowledge* (conocimiento escrito), sino *belief* (sentimiento de creencia).

⁵⁸ Véase el libro II, *De las pasiones*.

(intrínsecamente las categorizó como emociones en sí), de las que se destaca el amor y odio, pena y alegría, orgullo y humildad. Incluso, diferenció también entre pasiones directas, que emergen del bien o mal y el placer o el dolor, y pasiones indirectas, que son mezclas de ello y otras facultades, donde destaca el orgullo, la humildad, la ambición, el miedo, la esperanza, la seguridad, el menosprecio, la alegría, la pena, la aversión, etc.

Kant (2010) trató de someter a crítica a la razón para determinar su poder y sus límites. Llamó a su filosofía idealismo trascendental y su obra *Crítica de la razón pura* intenta dar respuesta a la problemática gnoseológica moderna, reproducida por el racionalismo y el empirismo. Por una parte, pretendió establecer la validez de la ciencia físico-newtoniana frente a escepticismo humeano que se opuso a la noción del ego cartesiano del *cogito* (Kripke, 2011), y restringió el conocimiento de la razón a la experiencia. Por otro lado, sostuvo que la razón no puede conocer más allá de la experiencia, pues no posee ideas innatas. Según sus propias palabras, leer a Hume le hizo despertar del sueño dogmático de la razón. En la dimensión práctica, la razón posee la capacidad de elegir la propia acción con independencia de las motivaciones, impulsos e inclinaciones; por ello, enuncia una ética formal sin contenidos empíricos rigiéndose por el imperativo categórico.

Entrando en materia, Kant (1980) devaluó las pasiones en detrimento de la razón, ya que son las que hacen caer en vicios a la razón. No hay que dejarse llevar por las emociones, hay que buscar una distribución equitativa, que en sí es la razón. La pasión varía de la emoción al tener un carácter reflexivo, aspecto que no poseen las emociones, puesto que crecen sin ningún tipo de deliberación. En 1785 publicó una de las obras más influyentes en filosofía moral, *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*, donde se habla de que sólo existe en el mundo y fuera de él algo absolutamente bueno: la buena voluntad; pero, ¿qué es buena voluntad? No es voluntad actuar de acuerdo con el deber, sino actuar por deber. Actuar por deber es equiparable a la acción sometida a la ley, al imperativo categórico, que es el

único imperativo ciertamente moral. Por tanto, actuar por buena voluntad, por respeto a la ley, por deber, es actuar según dicta el imperativo categórico. Pero el imperativo categórico no puede surgir de la experiencia, ¿por qué? Como Hume ya señaló, de un juicio de hecho nunca puede inferirse un juicio de valor y Kant también es contundente en lo que se refiere al sentimiento moral, los principios empíricos, derivados del principio de fidelidad, que se asientan en el sentimiento físico o el sentimiento moral. Para Kant la moral es metafísica y, por todo ello, es imperioso recuperarla y rehabilitarla. Contra ella, se alzaría el grito de Nietzsche.

¡Ojala Kant hubiera podido pensar, con la palabra «felicidad», también en algo distinto que justo en la discutible «felicidad» del alma de su época, en el estado placentero sensible; y no hubiera hecho suya la teoría sensualista radicalmente falsa de algunos franceses e ingleses, según la cual toda clase de sentimientos de felicidad y sufrimiento (excepto el sentimiento de «respeto a la ley moral») deberían poder reducirse genéticamente a sentimientos sensibles! (Scheler, 2010: 116)

Cuantiosos filósofos como Herbart (1892), Schopenhauer (1951, 1968) o Lozse (1886) plasmaron en sus escritos el asunto de las emociones; aunque movidos por férreas tendencias del mundo moderno, como el antieudemonismo kantiano, muchos de ellos las someten a las más altas presiones, con el fin de menoscabarlas y curarnos de ellas. Uno de los autores destacados fue Hegel (1989), que las redujo a meras situaciones triviales que se producen en los hombres. Distinguió entre pasión, que era la que estaba mejor valorada al poseer una actitud más reflexiva; sentimiento, que se daba de manera universal en todos los seres humanos; y por último emociones, que eran las particularidades, los contenidos singulares y de carácter subjetivo.

Del mismo modo, asomó Kierkegaard (2007) que, en su interés por relacionar a los hombres con Dios, conectó las emociones con el pensamiento, catalogando la fe como pasión. Su intención fue dar importancia a las emociones como parte de la vida subjetiva, todo enmarcado siempre en la unión con Dios, viviendo con pasión el cristianismo. Su perspectiva filosófica

evolucionó hacia el existencialismo, una línea de pensamiento a la que se asociaron personajes como Nietzsche, Marx, Freud, Sartre, etc.

En verdad, para los filósofos existencialistas como Kierkegaard, Heidegger o Sartre el temor, la congoja y la angustia están en el núcleo de la existencia humana. (LeDoux, 1999: 143)

Una de las más originales, a la vez que polémicas, es la opinión de Nietzsche (2000), que rotula que la ética kantiana con su rigorismo, su desprecio a la experiencia y a los sentimientos no merece ser digno de crítica; parafraseándole, para él sólo sirve el insulto: Kant se volvió idiota. Hablar de entes como propiamente entes independientes, no tiene ningún sentido y es inaceptable. Nietzsche (2004) desarrolla explícitamente ésta cuestión⁵⁹, ya que es inconcebible algo libre de toda relación, no tiene sentido hablar de alma al modo cartesiano. Lo que hay son cuerpos, ya que el alma es un término para designar algo del propio cuerpo. Dirige sus palabras contra los despreciadores del cuerpo, que tratan al ser humano como un híbrido de planta y fantasma. Frente a entelequias como las filosofías celestes (Platón, Descartes o Kant) él aboga por una filosofía terrenal, del cuerpo, de la vida, de la pasión:

...yo amo a quienes, para hundirse en su ocaso y sacrificarse, no buscan una razón detrás de las estrellas; sino que se sacrifican a la tierra para que ésta llegue alguna vez a ser del superhombre. (Nietzsche, 2004: 12)

Su pensamiento era antimetafísico, por lo que es inadmisibles la visión de Kant. Se escudó en la irracionalidad, debido a que la razón sólo es parte de la realidad caótica; es obvio que la razón influye, pero confluye y ocasiones depende de las pasiones del hombre. Escribió en un pasaje del *Crepúsculo de los ídolos* que la metafísica convirtió el mundo en una fábula; ahora, al eliminar ese mundo instaurado, desaparece también el mundo aparente. La muerte de Dios implica la desaparición de toda metafísica, tanto ontológica (Platón), como epistemológica (Descartes) y ética (Kant). En cuanto a las pasiones, se ha ido

⁵⁹ Véase el capítulo “De los despreciadores del cuerpo” en *Así habló Zaratustra*.

mostrando la idea de Nietzsche al respecto, dónde pone en duda el pensamiento que se ha tenido a lo largo de la historia sobre éstas. Destaca el amor *fati*⁶⁰ y tuvo interés por relacionar los aspectos importantes de la vida con las pasiones. Encarna su singular cosmovisión en este celebre dicho, el verdadero hombre quiere dos cosas: el peligro y el juego, por eso ama a la mujer, el juguete más peligroso.

En otro tiempo tenías pasiones y las llamabas malvadas. Pusiste tu meta suprema en el corazón de aquellas pasiones: entonces se convirtieron en tus virtudes y alegrías. (...) Al final todas tus pasiones se convirtieron en virtudes y todos tus demonios en Ángeles. (Nietzsche, 2004: 68)

2.1.5. Dimensión emocional en la filosofía contemporánea

En el s. XX, la filosofía perdió el monopolio en cuanto al estudio de las emociones. Empezaron a surgir importantes corrientes en la biología, en la psicología, y en varias ciencias, que han hecho que en la actualidad se tenga una concepción sobre las emociones de carácter multidisciplinar, gracias a los matices brotados de las diferentes líneas de investigación. En esta centuria, en filosofía podemos destacar a Martín Heidegger. Volpi (2009), filósofo que investiga sobre el pensamiento de Heidegger, recurrió al Tomo I de la obra heideggeriana, *Nietzsche*, para explicar la relación que tuvo con las emociones. Las pasiones nos devuelven a nuestro ser, como por ejemplo el amor y el odio; el afecto en cambio, es una breve situación no muy clara que se da en los hombres, como son la alegría y la ira.

El filósofo del *dasein*⁶¹ entabló su teoría sobre el concepto de angustia como la única emoción que posee el ser humano, puesto que es lo que nos da consciencia de que existimos y que estamos presentes en el mundo, "...la

⁶⁰ Amor al destino, a la vida, a las pasiones, aunque sea referente a dolores, sufrimientos o pérdidas.

⁶¹ Término alemán que combina las palabras ser (*sein*) y ahí (*da*), por lo que en sentido literal lo podemos entender como ser-ahí. Es el modo que utiliza Heidegger para expresar la propia existencia del ser humano.

angustia determina desde siempre en forma latente el estar-en-el-mundo.” (Heidegger, 2005: 211). No descartó las demás emociones, que son las que nos hacen vivir cotidianamente desde un punto de vista anónimo, pero la existencia del hombre, como ser en sí y en el mundo, brota de la angustia.

El notorio pensador Scheler (2010) fue reaccionario ante el desprecio mostrado hacia la felicidad lo cual llamó traición a la alegría⁶², y determinó que, si siempre hay una división entre razón y sensibilidad, todo lo que no es orden y razón debemos atribuírselo a los sentimientos, como intuir, amar, sentir u odiar (Scheler, 2001, 2002). Encaja con el pensamiento de Pascal, retratado con la máxima: el corazón tiene razones que la razón no conoce⁶³.

Subrayó cuatro tipos de sentimientos: los sentimientos sensoriales, manados de la sensación agradable o desagradable de manera no intencional en una zona del cuerpo por parte de algo (verbigracia el dolor); los sentimientos vitales, dados en todo el cuerpo y con cierta parte de intencionalidad (por ejemplo la relajación); los sentimientos psíquicos, respuesta a un acontecimiento externo con valoración o percepción interior (véase la alegría y la tristeza); y los sentimientos espirituales, que son los que nos ocasionan otros factores (como la felicidad por algo sin saber la causa, como ocurre con el sentimiento artístico, metafísico o religioso).

Probablemente el autor más destacado dentro de la filosofía actual en lo relativo a las emociones es Jean-Paul Sartre, gracias a su obra *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Realizó una crítica a las teorías psicoanalíticas, y en general a todas las psicológicas, por ceñirse únicamente a lo psíquico y no valorar al ser humano de forma integral. Este el fundamento principal por lo que se apoyó en la fenomenología, la cual se remonta al inicio de las cosas

⁶² Citando textualmente a Scheler (2010: 120), retengamos estos pensamientos contra toda falsa «traición a la alegría», y escuchemos una y otra vez el himno a la alegría de Schiller, en la composición de Beethoven, como medicina contra esta tendencia unilateral del espíritu alemán.

⁶³ *Le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point.* (La traducción es nuestra).

para conocer los hechos. Entendió la emoción desde un punto de vista holístico, como un concepto abierto con componentes fisiológicos, hormonales... Estaba cercano a la transformación del mundo, puesto que el hombre modifica el mundo mediante sus actos, y esos actos están atravesados, en toda su extensión, por las emociones.

En cuanto al estudio de las emociones, Sartre (1983) pretendió distinguir todo lo que las comprende: sus características, sus dimensiones, etc. Buscó un hilo conductor entre la emoción y la idea de creencia, y definió la emoción como un juego, un juego en el que creemos. Poéticamente, habló del hombre como un hechicero y del mundo social como mágico. Diferenció dos formas de emoción: una en donde hacemos magia para conseguir lo que no podemos, y otra cuando repentinamente el mundo nos presenta su magia. Sin embargo, la emoción no es sólo interpretada, sino que es el estado de un sujeto en una situación determinada.

A su vez, analizó emociones como el miedo, la tristeza o la alegría para explicar su naturaleza, además de utilizarlas para ejemplificar su teoría. El miedo va asociado con acciones evasivas puesto que nos trastorna, por ello intentamos negar y olvidar la causa que engendra el miedo. Dentro de la tristeza, aparece la parte pasiva que genera decaimiento con su correspondiente flojera muscular y otros síntomas, y la parte activa que actúa como repulsa hacia algo. Del mismo modo, percibió la alegría como la posesión de un deseo; así, fue definiéndolas todas, con sus posibles variables, como por ejemplo que un miedo superado genera ira, etc.

Con todo ello, se pueden extraer con claridad dos ideas de la teoría sartriana sobre las emociones, que el proceso emocional adquiere significado por la conciencia del sujeto incidiendo en su cosmovisión, y que aun dándose en la conciencia es estructural a ella al poseer un carácter irreflexivo que hace a uno no darse cuenta de su ocurrencia (Camps, 2011).

Resaltamos también el aporte de Ricoeur que aunque no dedicó expresamente ninguna obra a las emociones, introdujo pinceladas en todas ellas. Entre sus reflexiones, asoman cuestiones afines a las emociones, de las que destacamos: la correspondencia que tienen con los choques, como situaciones incontrolables del sujeto que nos trastoca; las emociones y los sentimientos, como la gradación o fuerza y el posible control por el ser humano; y las emociones y la sorpresa, como lo inesperado de ellas, debido a su carácter inverosímil e imprevisto (Begué, 2002).

Ricoeur (1986) entendía la emoción como un shock del conocer y un estremecimiento del cuerpo. Buscó una relación de las emociones con el placer y el dolor, y mencionó que las emociones no son aspectos estancos, sino que son repercusiones físicas, sociales e intelectuales de los juicios de valor que hacemos de la realidad. Por último, un asunto destacado en sus escritos fue la distinción que hizo entre felicidad y placer, donde el placer se acaba pero la felicidad no, es infinita en su ser; por tanto, el placer es la contracción de la felicidad en un breve instante.

El s. XX fue un periodo que nutrió al mundo de numerosos filósofos, de los que muchos encararon las emociones como aspecto sustancial en su pensamiento filosófico. Entre ellos, sobresalen Husserl, Ortega y Gasset, Wittgenstein, Arendt, Morin, Foucault, Habermas, Rorty o Nussbaum.

Es la región de los sentimientos y emociones, de los deseos, de los impulsos y apetitos: lo que vamos a llamar, en sentido estricto, alma. (Ortega y Gasset, 2011: 29)

Otro autor con repercusión fue García Bacca (1958), que centró las bases del sentimiento con su distinción entre sentimental y sentimentalidad: "...sentimental es, en realidad un sentimiento corpóreo, (...) sentimentalidad es un sentimiento incorpóreo." (Izuzquiza, 1984: 445-446). Lo sentimental en cuanto sentimiento corpóreo interno, se refiere a los procesos fisiológicos producidos en el cuerpo (mayor gasto de oxígeno al respirar fuertemente, etc.);

aspectos muy enlazados a los sentidos, pero que en muchas ocasiones no se dan conscientemente. La sentimentalidad parte de que el desencadenante de estos sentimientos no es el ser, sino la realidad; por tanto, son situaciones del ser consciente que para ser consciente de que es y existe, construye y aporta motivos que nos hace tener sentimientos.

Al ser invenciones del hombre, pueden variar y evolucionar hasta presentar diferentes formas en cada ser humano, de ahí que el sentimiento de una persona y otra no sea idéntico ante el mismo estímulo sentimental.

Una perspectiva interesante, cercana en cuanto al tiempo, fue la de Zubiri (2004), que habló de los actos de sentimiento y la volición o acto de voluntad. Definió que la unidad del ser humano se debe a que la psique posee varias dimensiones, destacando la intelección sentiente, la volición tendente y el sentimiento afectante. La unidad psíquica está constituida por sensación, impresión, percepción, sentimiento y pensamiento que operan al unísono en su praxis (Gurméndez, 1996). Zubiri (1992) desarrolló las ideas sobre los sentimientos como actos, los actos de sentimiento, la volición como actos, y los actos de volición. Incluso dentro de los sentimientos, subrayó su interés por explicar el sentimiento estético, sentimiento de lo *pulchrum*⁶⁴.

Una obra puede hacernos llorar –debido a connotaciones de tipo personal- y carecer no obstante de valor artístico. Cuando una obra, desnuda de toda adherencia sentimental, nos hace vibrar en virtud de sus internas cualidades de forma y expresión, suscita un modo de sentimiento rigurosamente estético. (López Quintás, 1998: 128)

Por ello, el siguiente paso en sus estudios fue el análisis filosófico sobre qué es la belleza y en qué consiste que algo que está en la realidad posea esa característica. Se asume que este concepto hila tangencialmente

⁶⁴ La situación que hace que se produzca dicho sentimiento cuando percibimos en la realidad algo que posee cierta belleza.

con el hecho de que el arte es compartir emociones siendo, en cierta medida, un servicio público donde el artista expresa emociones en nombre de la audiencia (Cochrane, 2013) y con la idea de emoción estética, cuestionable en naturaleza pero veraz en perceptibilidad; como afirmó Maritain (2004: 78), “Y tan lejos está el arte de conformarse a los sentimientos naturales”.

En el caso de la música, simboliza las emociones de tal manera que no es disparatado que sea mentada como el lenguaje de las emociones, al ser reconocida de manera universal gracias a congruencias interculturales (Davies, 2010). Si bien, aunque, en gran medida, la música genera y nace de las emociones, la percepción de las mismas en la música son procesos sensoriales y cognitivos que no tienen que ser necesariamente espejo de lo que siente el oyente, no implica que esté triste quien escucha una pieza musical con matices sonoros asociados a la tristeza (Scherer y Coutinho, 2013).

En la línea de Jaques-Dalcroze (1917), si el alfabeto son caracteres que se enlazan de múltiples formas para expresar el plano afectivo, esa belleza o combinación armónica de notas, tempos, y todo lo relativo a una obra musical, posibilita, en función de la sensibilidad musical del sujeto, el surgimiento, o al menos, la expresión de emociones.

Sin entrar a debatir si los siguientes ejemplos poseen un origen más estético o sentimental, podemos acudir, en nuestro caso, a situaciones que generan el surgimiento de estas emociones estéticas, como escuchar las *Gymnopédies* de Satie, ver el horizonte florentino desde la plaza de Miguel Ángel o la caleta gaditana desde el Castillo de Santa Catalina, leer el cuento *La isla de los sentimientos* de Bucay o sólo el hecho de ensimismarse con un libro y sentir la voz que va verbalizando cada palabra en la cabeza.

Pocos han logrado leer el Ensaño sobre el don sin sentir toda la gama de las emociones que Malebranche describió tan bien al recordar su primera lectura de Descartes: el corazón golpeando, la cabeza palpitante, la mente inundada con la imperiosa, aunque todavía no definida, certeza de estar presente en un evento decisivo en la evolución de la ciencia. (Lévi-Strauss, 1987: 38)⁶⁵

Dentro de la filosofía anglófona más reciente, de igual manera que Rorty (1995, 1997) que evalúa si la causa que creemos que desencadena una emoción es la causa real de la misma (no se centra tanto en la influencia del estímulo, y sí en otros procesos como la memoria), o Ryle (1984) que clarifica la terminología afín a las emociones, entendidas como turbulencias en el flujo de la conciencia, Solomon trata sustancialmente la temática, y posee varios libros sobre materia emocional⁶⁶.

Con una visión cognitiva, Solomon (2007) se pronunció de forma general sobre las emociones, en cuanto al concepto de la sociedad sobre ellas, sus funciones, sus características, y también dio importancia a la ilación con la ética humana. A su vez, escribió en concreto sobre muchas emociones, entre las que se encuentran el miedo y la ira, el amor, la compasión, la simpatía, la vergüenza, el orgullo, la envidia, el rencor, los celos, el resentimiento, la venganza, etc.

2.2. Perspectiva psico-biológica en el estudio de las emociones

Para ver los antecedentes de la filosofía en el mundo emocional deberíamos remontarnos a la Grecia Clásica con autores como Platón y Aristóteles. Asimismo, si queremos adquirir una panorama global tendríamos que aludir a conspicuos literatos como Proust, Maquiavelo, Shakespeare,

⁶⁵ “*Few have managed to read the Essai sur le don without feeling the whole gamut of the emotions that Malebranche described so well when recalling his first reading of Descartes: the pounding heart, the throbbing head, the mind flooded with the imperious, though not yet definable, certainty of being present at a decisive event in the evolution of science.*” (Lévi-Strauss, 1987: 38). (La traducción es nuestra).

⁶⁶ Véase *Las pasiones*, *Ética emocional*, o *¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica*.

Goethe, Rilke, ya que en sus escritos exponen de manera intrínseca sus conjeturas e inclinaciones sobre las teorías sobre las emociones.

El escritor de narrativa presencia o imagina una experiencia o un conjunto de experiencias, y la emoción o un conjunto de emociones, y su objetivo es transmitir éstas al lector de la forma más completa y eficaz posible. (Gardner, 1993: 102)⁶⁷

Unamuno, en *Amor y Pedagogía*, critica las ridiculeces a las que lleva la ciencia y pedagogía mal entendida, cuestionándose, en este caso, si caer en el intelectualismo puro al segregar el amor de la pedagogía era lo más correcto. Satíricamente, uno de sus personajes, don Avito, visualiza la excelencia educativa en dar a su hijo, Apolodoro, una pedagogía abeja, o melisagogía, en la que se pueda crear la abeja reina en base a nutrirle de una educación regia. Esa formación, condenada a fracasar, se apoyaba en la heteronomía moral y expoliaba el desarrollo afectivo al educando. Dicha pedagogía queda retratada por la doctrina de don Avito:

—¡El amor! Siempre el amor atravesándose en las grandes empresas...El amor es anti-pedagógico, anti-sociológico, anti-científico, anti...-todo. No andaremos bien mientras no se propague el hombre por brotes o escisión, ya que ha de propagarse para la civilización o ciencia. (Unamuno, 1902: 182)

Curiosamente, Apolodoro, sufridor de ese método educativo, acabó disintiendo de su padre, hasta el punto de acabar diciéndole a su amada: “—Tú, tú eres la verdadera Pedagogía, mi pedagogía viva, mi pedagogía—” (Unamuno, 1902: 152). Al igual que esta obra, se podría acudir a miles; si bien, al no ser objeto de estudio, sólo dejamos algunas pinceladas, como un fragmento de una conversación en *El principito*, realmente ilustradora, en la que se vislumbra la cosmovisión del escritor Saint-Exupéry:

⁶⁷ “The narrative writer witnesses or envisions an experience or a set of experiences, and emotion or a set of emotions, and his goal is to convey these to a reader as completely and effectively as possible.” (Gardner, 1993: 102). (La traducción es nuestra).

–Adiós –dijo el zorro–. Éste es mi secreto. Es muy sencillo: sólo se ve bien con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos.
–Lo esencial es invisible a los ojos –repitió el principito para acordarse.
–El tiempo que perdiste con tu rosa hace que tu rosa sea tan importante.
–El tiempo que perdí con mi rosa... –dijo el principito para acordarse.
–Los hombres han olvidado esta verdad –dijo el zorro–. Pero tú no debes olvidarla. Te haces responsable para siempre de lo que has domesticado. Eres responsable de tu rosa...
–Soy responsable de mi rosa... –repitió el principito para acordarse. (Saint-Exupéry, 2002: 110-111)

En materia emocional, ceñirse al análisis y revisión de “la tribu de los psi-”, como diría Marina (1996), no es algo innovador, con franqueza, ya que podemos acudir afamados expertos que realizaron este trabajo, verbigracia Vigotsky (2004) o LeDoux (1999); sin embargo, es loable dedicarle un espacio a glosar el estudio de los entresijos del cerebro y la psique en la dimensión afectiva al considerarlo objeto vital de conocimiento y condición indispensable para poder trascender a la discusión sobre las necesidades educativas y la factibilidad formativa en dicha dimensión. Ahora bien, si focalizamos la atención en percibir los precedentes que influyeron de forma más directa en la psicología, es de obligado comienzo apelar a teorías de carácter biológico⁶⁸.

2.2.1. Antecedentes psico-biológicos

Charles Darwin, padre de la teoría de la evolución, escribió en 1872 *La expresión de las emociones en hombre y animales*, convertido en un referente para la psicología, gracias a su énfasis por la relación de las emociones con la psicología y con el estilo evolucionista que él defendía en sus obras. Algo que ya se ha comentado, es que filósofos como Platón, Aristóteles, Spinoza o Descartes escribieron obras influyentes en materia emocional; si bien, fue Darwin quien consiguió que épocas posteriores al romanticismo, en especial en la psicología, se preocuparan por investigar la importancia de las emociones en la vida (Oatley, 2008). Incluso, es evidente la transferencia teórica de sus

⁶⁸ Véase Palmero (1997) que describe sucinta y hábilmente el modelo biológico emocional postdarwiniano, abordando con claridad los componentes principales de corrientes clásicas como el fisiologismo o la activación, y recientes como el biologicismo o la neurobiología actual.

postulados a otras disciplinas, como con la lingüística, donde Chomsky (1957, 1965) propuso la teoría de la gramática universal como los principios o habilidades gramaticales, innatas y estructuradas, que tiene el ser humano y que ayudan en la adquisición de la lengua materna, sea cual sea, al ser común a todo lenguaje.

Retomando el planteamiento darwiniano en torno a las emociones, la idea céntrica de Darwin (1844) radicó en la existencia de pautas innatas de respuesta hacia estímulos, patrones genéticamente establecidos de las expresiones emocionales constituidas por señas faciales idénticas en todos los seres humanos, independientemente de las circunstancias. Tres principios gobiernan las emociones: los hábitos útiles asociados (movimientos para satisfacer deseos o eliminar sensaciones, que pasan a ser habituales, surgen con acciones asociadas, y tienen carga hereditaria), la antítesis (hay un hábito consolidado y se da un estado de ánimo contrario, lo que desencadena un patrón de conducta inverso aun siendo inútil) y la acción directa del sistema nervioso (fuerza nerviosa que sale al darse una acción emocional que genera la expresión). Por ende, para Darwin “...tanto la expresión de las emociones propias, como el reconocimiento de las de los demás, se realizan de forma principalmente involuntaria y no aprendida.” (Chóliz y Tejero, 1994: 91).

Por último, observó y detalló algunas expresiones producidas por emociones, comparando al hombre con diversas especies como perros, gatos, rumiantes y monos. También, estudió el semblante tras emociones en personas de diferente margen de edad (niño, joven, adulto y anciano), sexo (mujer o hombre) y cultura (razas civilizadas y razas primitivas). Esto hizo que posteriormente existiera interés por este asunto, como por ejemplo para Plutchick (1980a, 1980b) con la función adaptativa diseñada para la selección natural, la hipótesis del *feedback* facial⁶⁹ de Tomkins (1984), Ekman y Friesen (1971) con el influjo cultural en las expresiones faciales, o la aparición de

⁶⁹ La expresión facial no sólo sirve para informar a otros individuos sobre una emoción, sino que es responsable de la producción de la propia experiencia emocional.

taxonomías sobre las experiencias emocionales⁷⁰. Como conclusión, cabe decir que, en todo momento, Darwin conectó su teoría de las emociones con su pensamiento evolucionista.

...todas las expresiones más importantes exhibidas por el hombre son iguales en todo el mundo. El hecho es interesante, ya que proporciona un nuevo argumento a favor de que las distintas razas descienden de un mismo tronco paterno. (Darwin, 1984, 359)

A finales del s. XIX surgió la teoría psicofisiológica de James y Lange⁷¹. Sus postulados sobre las emociones tienen un carácter fisiológico puro, debido a que entendían que la emoción es una percepción mental de las condiciones fisiológicas que se dan como consecuencia de algún estímulo. Esta idea mana de las reacciones corporales (*arousal*, es el término para los anglófonos) localizadas en los órganos periféricos del cuerpo.

A la ya famosa pregunta, ¿escapamos de un oso por miedo o hay miedo porque corremos?⁷² James (1884) argumentó que no es que veamos un oso, lo temamos, y corramos; sino que nosotros vemos un oso y corremos, por tanto, tememos al oso. La percepción mental del nivel más alto de adrenalina, el latido del corazón y el resto de factores, es en realidad la experiencia emocional. Así que según esta teoría, al percibir un estímulo cualquiera (oso), se dan cambios corporales (adrenalina y otros) que son interpretados por el cerebro, lo que origina la emoción (miedo).

⁷⁰ Véase en Grzib (2002) el resumen realizado de la taxonomía FACS de Ekman y Friesen, o el MAX de Izard.

⁷¹ La también conocida Teoría periférica de James y Lange tiene su origen en William James y Carl Lange que propusieron, de manera simultánea e independiente, enunciados muy similares en 1884. Por un lado, el estadounidense James publicó un artículo "What is emotion?" en la revista *Mind*; y por otro, el danés Lange escribió *The Emotions*.

⁷² Es esa inversión condicional, explicada por Kripke (1982) en términos filosóficos, dispositivo común en dicha disciplina a la hora de resumir burdamente corrientes de pensamiento o referentes (Hume, Wittgenstein...) en consignas de ese tipo; si bien, es verdaderamente útil, debido a que logra el efecto de invertir las prioridades de una manera agradable para tales lema.

Aunque esta idea se ha superado, por cercenar las emociones a las reacciones fisiológicas (estimulo-respuesta), ha sido influencia de muchos (suscitó notable interés, con el consiguiente surgimiento de teorías) y crítica de otros tantos (no tardaron en aparecer detractores), como Wundt (1896) que propuso un modelo emocional más psicológico, de carácter introspectivo. Pese a ello, su interpretación de las emociones no adquirió excesivo efecto.

La teoría de Cannon-Bard (teoría talámica de Cannon) fue consagrada como la alternativa a la teoría de James-Lange. Ya en el s. XX, en los años veinte Cannon (1927b), más tarde ampliado por Bard (1928), expusieron la idea *fight or fly* (reacción luchar-huir): al darse una situación de emergencia, la persona se prepara para abordarla de la mejor manera posible. Continuado con el ejemplo del oso de James⁷³, según Cannon y Bard, al recibir un estímulo (percepción de que hay un oso) la información llega al tálamo, que la filtra y la traslada de manera simultánea y con retroalimentación, *feedback*, por un lado, a la corteza cerebral (manifestación de la expresión emocional, en este caso miedo), y por otro, al sistema nervioso (respuestas físicas, tensión muscular, elevación del ritmo cardíaco, etc.).

Aunque James y Cannon no estaban de acuerdo acerca de lo que diferencia a las emociones entre sí, compartían la opinión de que las emociones se diferencian de otros estados de la mente no emocionales gracias a sus respuestas físicas. (LeDoux, 1999: 52)

Pese a que ambas teorías enfatizan en el plano fisiológico, la principal diferencia reside en que la teoría James-Lange adquiere un carácter periférico, ya que primero hay cambios corporales y después experiencia emocional; en cambio, en la de Cannon-Bard posee una condición central (el tálamo es el eje) donde los cambios corporales y la experiencia emocional es simultánea. Cabe destacar, que Cannon (1927a, 1931) fue pionero en cuanto a la localización de

⁷³ Manteniendo el mismo patrón (más adelante, nos apoyaremos también en él) se pretende ilustrar la principal diferencia entre ambas teorías. Ello no conlleva que Cannon y Bard (ni los posteriores autores donde hagamos alusión a este ejemplo) lo utilizaran a la hora de exponer su pensamiento.

las emociones en diferentes áreas cerebrales, pese a que luego se rebatió que el tálamo fuera el núcleo donde se fraguan las emociones.

El propio Cannon modifica de manera perfectamente inequívoca la tesis fundamental de James, de manera que la relación principal entre las reacciones orgánicas y el proceso emocional en modo alguno puede comprenderse como una relación de causa y efecto. En lugar de la tesis que se ha vuelto clásica –estamos afligidos porque lloramos–, Cannon enuncia: lloramos o de tristeza o de alegría debido a una gran cólera o a un sentimiento de ternura. (Vigotsky, 2004: 23)

Este punto alcanzó gran interés para científicos, como para el neurólogo Papez (1937), que llevó las emociones al sistema límbico. Partió del tálamo como filtro a la hora de recibir un estímulo emocional, pero, tras diversas consideraciones, decidió introducir otras zonas por donde pasa la información (hipotálamo, hipocampo, corteza singular, etc.); lo que acabó llamándose el circuito de Papez.

Tras el armisticio de la Segunda Guerra Mundial, MacLean (1949) dilató la teoría de Papez relacionándola con el psicoanálisis y con los informes⁷⁴ elaborados por Klüver y Bucy (1937) que especulaban sobre la repercusión del hipotálamo y la corteza cerebral en el proceso emocional. MacLean (1990) se aferraba en que el cerebro había experimentado tres grandes etapas de evolución, de manera que en los mamíferos superiores existe una jerarquía de tres cerebros en uno (cerebro reptil, cerebro paleomamífero y cerebro neomamífero). La evolución al cerebro neomamífero, nos provee de neocórtex, que sería el encargado de procesos emocionales complejos, como por ejemplo el amor.

⁷⁴ En los informes de Klüver y Bucy (1937) se expone el experimento en el que se le extirpa a monos Rhesus los lóbulos temporales, con el propósito de ver su función. La realidad fue que esos monos desarrollaron una agnosia visual (pese a que veían, no podían reconocer objetos visualmente y necesitaban la boca para examinar la realidad), un deseo por explorarlo todo (obviamente por medio de la boca y de un modo indiscriminado) y una hipersexualidad (de índole sexual indiscriminada). En el ámbito emocional, sus expresiones orales y faciales disminuyeron considerablemente; además de ello, no atesoraban sensación de miedo ni retrocedían aunque se diese el hecho de ver una serpiente o cualquier otro peligro (incluso tras ser atacados, volvían a explorarlo de manera natural y sosegada).

(Sobre la evolución humana) De ello resulta un vínculo destacable sobre que los tres tipos de cerebros son radicalmente diferentes en química y estructura y que en un sentido evolutivo son de periodos separados. Existe, por así decir, una jerarquía de tres cerebros en uno... (MacLean, 1997: 13-14)⁷⁵

Sin olvidar que estudios experimentales nos han llevado a saber que las áreas cerebrales que codifican información sobre emoción y motivación se encuentran localizadas, tanto en la corteza cerebral, como por debajo del manto cortical, en áreas como son el tronco del encéfalo y el sistema límbico (Mora, 2013); centrándonos en la idea del neocórtex como cuna de las emociones, es de razón decir que hay animales con un importante desarrollo neocortical, por lo que podemos asumir que en los animales biológicamente cercanos al hombre se den procesos afectivos. La etología moderna ha demostrado que la relación entre animales no se basa sólo en la fuerza, sino que existe un repertorio sentimental semejante al humano (Gurméndez, 1993).

Otros animales pueden, por supuesto, ser muy emocionales, pero durante el curso evolutivo de los homínidos y humanos, la selección natural del recableado neuroanatómico de nuestros antecesores hizo al *Homo sapiens* más emocional que cualquier otro animal en la tierra. (Turner, 2007: 1)⁷⁶

Existen cuantiosas teorías que refrendan este postulado, y entre ellos, la idea de Plutchik (1980a, 1980b, 2001) sobre la evolución de las emociones aplicable en los animales, o recientes estudios que demuestran como perros (Joly-Mascheroni, Senju y Shepherd, 2008; Romero, Konno y Hasegawa, 2013) y primates (Campbell, Carter, Proctor, Eisenberg y de Waal, 2009; Palagi, Leone, Mancini y Ferrari, 2009) no sólo se contagian los bostezos entre su propia especie, sino que también lo hacen tras verlo en seres humanos o en simulaciones animadas. Esto nos invita a pensar que poseen cierta empatía,

⁷⁵ “There results a remarkable linkage of three cerebrotypes which are radically different in chemistry and structure and which in an evolutionary sense are eons apart. There exists, so to speak, a hierarchy of three-brains-in-one...” (MacLean, 1997: 13-14). (La traducción es nuestra).

⁷⁶ “Other animals can, of course, be highly emotional, but during the course of hominid and human evolution, natural selection re-wired our antecessors' neuroanatomy to make *Homo sapiens* more emotional than any other animal in the earth.” (Turner, 2007: 1). (La traducción es nuestra).

algo íntimamente conectado con la percepción emocional, lo que es un indicador de que sean seres emocionales. Parafraseando a Damasio (1996), que alude a esta cuestión desde una perspectiva más espiritual, y a su vez schrödingeriana, carecemos de evidencias empíricas para acreditar esto por lo que se no puede decir con firmeza que esos animales tengan alma, pero tampoco nadie está en disposición de negar este supuesto.

Del mismo modo, destaca el método quirúrgico como control emocional llevado a cabo por el neurocirujano Egas Moniz. Tras el aval de experimentos con animales, extirpó la sustancia blanca del lóbulo frontal a varios pacientes psicóticos, pero lo reseñable es que esta experiencia se desarrolló de manera masiva por Freeman y Watts. A grandes rasgos, dichas lobotomías generaban en los sujetos un apaciguamiento representado por una apatía, una reducción de la iniciativa y del carácter reflexivo; no obstante, su aplicación cayó en desuso, tanto por ser cuestionable desde un plano ético como por la peligrosidad que ello conlleva, en detrimento de los psicofármacos (Vázquez y Polaino, 1983).

En esta línea de pensamiento biológica surgieron numerosos autores, como Lindsley (1951) con su teoría de la activación. Exploraba la relación entre la psicología y la actividad electroencefalográfica, puesto que en momentos con alta expresión emocional se acrecienta la frecuencia o los ciclos por segundo de los ritmos electroencefalográficos. De igual modo, personajes como Hebb (1955), Malmö (1959) y Duffy (1972) expusieron teorías que explican las emociones mediante la activación fisiológica⁷⁷. Algunas de ellas son admitidas a fecha de hoy, como ocurre con Lacey (1967) que establece que en la activación se dan tres posibles repuestas (electrocortical, fisiológica y motora) que no es necesario que estén relacionadas.

⁷⁷ Véase Palmero (1996), que desarrolla una interesante revisión acerca de las principales teorías sobre activación fisiológica en lo relativo a las emociones.

En las últimas décadas, han aparecido abundantes investigadores que exploraron el asunto de las emociones, en concreto en cuanto a la relación entre emoción y cognición, esencialmente en dos ramas⁷⁸. En dicha controversia sobre la primacía de la emoción o la cognición, por un lado, desde la perspectiva psicológica como Arnold (1970), Lazarus (1991, 1999), Scherer (1993) o Roseman y Smith (2001); y por otro, la tradición evolucionista con autores como Tomkins (1994), o Izard, Kagan y Zajonc (1984).

Cabe destacar que los diferentes estudios de ambas perspectivas hicieron que se empezara a concebir de un modo más holístico, ya que esos modelos lineales de cognición ergo emoción, o emoción ergo cognición, son limitados e insuficientes, puesto que la realidad muestra una complejidad superior a ese transcurso temporal de simple causa-efecto (Garrido, 2000). Se ve esto con Buck (1984) con una visión integradora de la emoción en dos estructuras, Plutchik (1985) con su sistema de *feedback* en bucle de la emoción, o Russell y Woudzia (1986) con su teoría sobre que las emociones pueden generarse tanto por el pensamiento como por los sentidos.

...el debate de la cognición frente a la biología encuentra su mejor respuesta en afirmar que ambos bandos son correctos hasta cierto punto. Los psicólogos de la emoción se han esforzado por encontrar respuestas al debate de cognición contra biología... (Reeve, 1994: 378)

2.2.2. Tendencia biológica moderna acerca de las emociones

Desde la perspectiva biológica moderna, "...la idea principal para la psicología actual es la cuestión de si las emociones constituyen un sistema separado que requiere el uso de conceptos no-cognitivos y las variables para estudiarlo." (Izard, Kagan y Zajonc, 1984: 18-19)⁷⁹. Se apoyan en procesos

⁷⁸ Hay autores que se esfuerzan por presentar las propuestas más relevantes, procedentes de los paradigmas que aglutinan un mayor número de investigaciones; como es el caso de Mora y Martín (2010) con el modelo biológico-evolutivo, el socio-cultural y el cognitivo.

⁷⁹ "...a central issue for contemporary psychology is the question of whether the emotions constitute a separate system that requires the use for noncognitive concepts and variables to study it." (Izard, Kagan y Zajonc, 1984: 18-19). (La traducción es nuestra).

centrados en acciones y conductas de los niños, como por ejemplo la *social smile* (sonrisa social), o el instinto de supervivencia: "...la supervivencia del individuo requiere sistemas que produzcan acciones (a veces con gran rapidez) que lo adapten a su entorno o al medio ambiente." (Izard *et al.*, 1984: 18)⁸⁰.

Se les considera una perspectiva moderna, ya que consideran haber superado los errores en los que cayeron sus predecesores. Para Izard *et al.* (1984: 17)⁸¹ "...el supuesto de separar sistemas del organismo como la emoción y la cognición es alarmante para algunas personas, pero esto no implica un dualismo cartesiano o un paralelismo."

Razonan que las emociones son procesos neuroquímicos, motores y mentales. Izard *et al.* (1984), ven la relación entre lo cognitivo y lo emocional, teniendo en cuenta lo que les une y lo que les hace independientes. Incluso, exponen que en las emociones hay que distinguir por un lado, la sensación y la experiencia consciente, y por otro, los procesos cognitivos que acompañan al conocimiento.

Autores como Zajonc (1980, 1984), son más reticentes a asumir precipitadamente la necesaria implicación cognitiva en los procesos emocionales, a apoyar la idea de que la emoción no es sólo un acto de cognición pura. Por tanto, hay que examinar los niveles de interacción entre emoción y cognición, "...el aislamiento conceptual de afectos y cognición probablemente persista a menos que se llegue a comprender cuáles elementos de esos dos procesos están relacionados con el otro." (Izard *et al.*, 1984: 73)⁸². Según esta teoría, algunas comparten emoción y cognición, pero en ocasiones

⁸⁰ "...the survival of the individual requires that its systems produce actions (sometimes with great rapidity) that adapt it to its environment or ecological niche." (Izard *et al.*, 1984: 18). (La traducción es nuestra).

⁸¹ "...the assumption of separate organismic system such as emotion and cognition is alarming to some people, but it does not imply Cartesian dualism or parallelism." (Izard *et al.*, 1984: 17). (La traducción es nuestra).

⁸² "...this conceptual isolation of affect and cognition is likely to persist unless we come to understand which elements of these two processes make contact with each other." (Izard *et al.*, 1984: 73). (La traducción es nuestra).

hay experiencias emocionales que se dan antes e independientemente de que aparezca cualquier tipo de actividad cognitiva consciente.

Por el momento, la mejor explicación para estos fenómenos es la hipótesis de que el afecto puede despertarse sin la participación de los procesos cognitivos, y que por lo tanto puede funcionar independientemente de las circunstancias. (Zajonc, 1984: 118-119)⁸³

Esta idea choca con la mayoría de las teorías de carácter psicológico, en las que la cognición es fundamental para que surja la emoción, ya que aunque son estructuras distintas, circulan conjuntamente (no obstante, aceptan que en ocasiones pueda ser una evaluación inmediata, automática e inconsciente). Aunque desde propuestas actuales, verbigracia Damasio (2004), se busca avenir biología y psicología, el punto medular de discusión de los postulados de Zajonc (1984) es que, según su visión, la reacción afectiva surge antes de la propia cognición, aspecto que rebate la psicología cognitivista, personificada en Lazarus (1984). Tras sus experimentos, aclara que el procesamiento emocional puede producirse y de hecho se da en la mayoría de los casos de forma inconsciente, es decir en el inconsciente emocional⁸⁴.

La emoción básica resultante se antepone a la conciencia y tiende a conducir bastante y estrechamente centrada hacia una estrategia de respuesta estereotipada para lograr una ventaja adaptativa. (Izard, 2007: 262)⁸⁵

Otra personalidad relevante, es Bargh (1989, 1990) con cuantiosos experimentos que manifiestan que las emociones pueden iniciarse sin conciencia de ello⁸⁶. Entendidos contemporáneos y, sobre todo, diestros publicistas, nos podrían explicar muy bien el concepto de percepción subliminal, que influye en un sujeto indirectamente para que el efecto a la hora

⁸³ "At the moment, the best single explanation for these phenomena is the assumption that affect can be aroused without the participation of cognitive processes and that it may therefore function independently for those circumstances." (Zajonc, 1984: 118-119). (La traducción es nuestra).

⁸⁴ Corriente del New Look, con personajes como Erdelyi (1974) o Greenwald (1992).

⁸⁵ "The resulting basic emotion preempts consciousness and tends to drive a rather narrowly focused stereotypical response strategy to achieve an adaptive advantage." (Izard, 2007: 262). (La traducción es nuestra).

⁸⁶ Para más detalle, véase Chen y Bargh (1997, 1999), o Bargh y Williams (2006, 2007).

de hacer algo sea mayor. La condición de que la mayoría de las veces se produzca esa acción, es que se ha destapado una emoción que se percibe de manera inconsciente.

Muchas de nuestras emociones son inconscientes. No tenemos consciencia de ellas y sin embargo ellas tienen una influencia fuerte en nosotros, porque también son procesadas por nuestro cerebro y nos predisponen a la acción. (Casassus, 2007: 157)

Persistiendo en la línea de los anteriores autores, Lang (1984) entiende las repuestas emocionales de forma multidimensional (tres sistemas de repuesta: subjetivo, fisiológico y conductual). Asimismo, se concentra en la codificación y el almacenamiento memorístico de las experiencias emocionales, con la finalidad de observar la capacidad y el poder de ella, a la hora de generar los procesos afectivos. Las imágenes emocionales formadas pueden controlarse y modificarse mediante aplicaciones terapéuticas como puede ser la imaginación emotiva, la desensibilización sistemática o las técnicas de relajación (Lang, 1979).

¿La idea de que las emociones pueden ser desencadenadas inconscientemente y de forma automática niega la noción clásica de una fase de "valoración" que precede a las emociones? En absoluto. (Damasio, 2004: 51)⁸⁷

En la actualidad la investigación se ha aproximado hacia la neurociencia de las emociones, desde las experiencias con primates con lesiones en áreas cerebrales de Pribram (1995), a lo que especialistas como Damasio (1996, 2006) o LeDoux (1999) han denominado el cerebro emocional. Uno de los casos que nos atrajo al estudio del feudo emocional, fue el del obrero de ferrocarril Phineas Gage. Esta historia es analizada brillantemente por Damasio (1996), un caso que ejemplifica su teoría, el marcador somático, en la que argumenta la conexión entre los lóbulos frontales y la toma de decisiones en lo relativo a las emociones. De hecho, Aguado (2005) nos

⁸⁷ *"Does the notion that emotions can be triggered non-consciously and automatically deny the classical notion of an "appraisal" phase preceding emotions? Not at all."* (Damasio, 2004: 51). (La traducción es nuestra).

recuerda que dicha teoría afirma que muchas decisiones requieren tener en cuenta la información afectiva adquirida a través de la experiencia previa.

El trabajador en cuestión, Phineas, un hombre laborioso, sensato y bastante equilibrado mentalmente, sufrió un accidente en el que, tras estallar una carga explosiva, una barrena le atravesó el cráneo, entrando por el hueso maxilar superior izquierdo y saliendo por la parte superior derecha del frontal. Es llamativo que no sólo se mantuvo consciente, sino que a los dos meses ya recibió el alta médica. Aunque hay muchas malinterpretaciones y tergiversaciones de esta historia, lo verdaderamente peculiar es que su personalidad cambió radicalmente, aumentó su irascibilidad, así como la agresividad, la impulsividad y la obscenidad. Él se volvió caprichoso y sólo pensaba en él actuando con acritud, pese a que sus procesos cognitivos, según revelaban los test de la época, no se veían afectados. Todo ello fue determinante en su vida, hasta el punto que esto acabó separándole de su mujer, su familia, su trabajo (y los siguientes que encontró), debido a los conflictos que generaba.

En conclusión: la verdadera inteligencia, la que termina en una conducta, es una mezcla de conocimiento y afecto. Uno tiene que ver con datos y otro con valores. Vivimos entre ambas cosas inevitablemente. (Marina, 2004: 54)

Observamos en los escritos de estos ilustres neurocientíficos la gran cantidad de investigaciones que han tomado, revisado e incluso realizado por ellos mismos sobre las emociones, y concretamente sobre la relación de los mecanismos, circuitos y zonas cerebrales con los procesos emocionales, como por ejemplo al analizar la función del sistema límbico en la producción y desarrollo de las emociones.

...el conflicto entre pensamiento y emoción puede tener finalmente una solución que no consiste en que el neocórtex cognitivo controle los mecanismos emocionales, sino una integración más armoniosa entre la razón y la pasión en el cerebro. (LeDoux, 1999: 24).

2.2.3. Tradición psicológica sobre las emociones

A partir de este momento, nos referimos a las corrientes que defienden la perspectiva psicológica, conociendo así la otra cara de la moneda. Hasta hace poco, los psicólogos experimentales descuidaron el estudio de las emociones, sin hacer caso ni a las más básicas como el placer, el dolor, el disgusto, la alegría y el enojo (Bunge, 2011). La línea que distingue a los sustancialmente neurobiólogos y los de corte psicológico no es muy nítida; pero, los autores que mostramos, de aquí en adelante, se han preocupado por estudiar y crear teorías que alberguen un matiz más global, teniendo más en cuenta el plano cognitivo, sin olvidar la base fisiológica a la acudían los investigadores anteriores. Por tanto, y volviendo a los precedentes de este movimiento, el auge de la perspectiva psicológica brota a raíz de los dos supuestos primarios, las teorías de James-Lange y Cannon-Bard.

“No debe confundirse la psicología cognitiva con el cognitivismo, esa escuela de moda que identifica psicología con psicología cognitiva y o bien pasa por alto la conducta, la motivación, la emoción y la volición, o bien considera también cognitivos a todos estos procesos...” (Bunge y Ardila, 2002: 220)

La teoría de Schachter y Singer (1962), es el reflejo de que se empezaba a ser consciente que las emociones compendian una multitud de aspectos, por lo que introdujeron variables nuevas. Schachter y su alumno Singer, propusieron una teoría en la que se presenta la activación fisiológica (*feedback* de Cannon-Bard) y la cognición emocional; de ahí, que también se la conozca como la teoría bifactorial. Para ellos, tras la aparición del estímulo emocional (percepción de un oso) aparecería la retroalimentación o *feedback* (tensión muscular, evaluación del ritmo cardíaco, etc.) y la cognición, donde se sondea y clasifica la coyuntura situacional de ese momento (cómo reacciona el contexto: si hay gente asustada, si corren, etc.). Esto hace que se active y se establezca en realidad la experiencia emocional (miedo por el oso). Este

supuesto, lo expresaron a raíz del conocido estudio del Superoxin⁸⁸, en el que concluyeron que la interpretación cognitiva de la situación influía de manera determinante en las emociones. Posteriormente fue objeto de crítica, debido a que la validez del experimento se puso en duda y las conclusiones no eran verdaderamente taxativas.

La siguiente pisada se dio pasada la década de los sesenta, con autores como la psicóloga Arnold (1970) que se apoyó en los postulados de Schachter y Singer (1962) para esbozar su teoría, la *appraisal theory* (teoría de la valoración)⁸⁹. Investigó sobre la evaluación cognitiva que hace cerebro (el término en inglés es *appraisal*) sobre un estímulo, lo que desembocará en la generación de la emoción. Esta valoración hace que los sujetos tendamos a acercarnos hacia situaciones cuya valoración es positiva y alejarnos de las negativas. Gracias a ello, se habla de emociones positivas (alegría, felicidad, entusiasmo, etc.) y negativas (dolor, miedo, tristeza, etc.). Tras concluir la situación emocional, se puede ser consciente de la valoración realizada; así, si mantenemos el ejemplo del oso, al percibir al animal se valora el estímulo (cuyo resultado es miedo), lo que nos hace huir y evitar esa situación, debido a que el miedo es una emoción negativa. Esta teoría no fue sólo un referente en cuanto al surgimiento de las emociones, ya que desde otras líneas, como la psicoterapia racional-emotiva de Ellis (1980), se alude a ella y muestra las similitudes entre ambas ideas.

⁸⁸ Se comentaba a los sujetos que se quería observar los efectos positivos en la vista de dicho fármaco. Estableciendo dos grupos (control y experimental) a unos se les inyectaba epinefrina (produce incremento del ritmo cardíaco, palpitaciones, etc.) y a otros una solución salina (placebo). Después, se repartían en tres bloques: un bloque bien informado de los síntomas que iban a tener, un bloque mal informado, y un bloque que no estaban informados. Tras manipular las situaciones mediante cómplices que manifestaban emociones (condiciones diseñadas para evocar euforia o ira), el grupo bien informado atribuía los síntomas corporales a la epinefrina; en cambio, el grupo no informado lo atribuían al entorno.

⁸⁹ Véase Schorr (2001) que revisa históricamente de un modo amplio lo sustancial de la *appraisal theory*; o Roseman, Antoniou y Jose (1996), que investigan sobre los autores y publicaciones enmarcados en dicha teoría, con evidencia empírica.

Lazarus, uno de los personajes más afamados dentro de la psicología de las emociones en el s. XX, se opuso al conductismo y a la idea de explicar las emociones en base a la estructura cerebral (Lazarus y Folkman, 1984). Siguiendo la corriente de Arnold (1970), Lazarus (1991, 1999) matizó que en el momento *appraisal* asoman dos procesos valorativos: primero, la propia valoración de la situación que se da, y segundo, la valoración de las posibilidades personales para abordar la situación. En el caso del oso, en el momento *appraisal* se catalogaría la situación como riesgo o amenaza, y después se consideraría la posibilidad personal de la situación, viendo si se está capacitado para enfrentarse con el oso, huir, quedarse quieto, etc.

Vinculados a este movimiento, hay investigadores como Scherer (1997, 1999) que relacionan las causas emocionales con los procesos específicos que engloban variables anteriormente tratadas, como la valoración del contexto, la regulación fisiológica, la intencionalidad, etc. Esta corriente supera la perspectiva de las emociones como componentes puramente fisiológicos, conductuales o cognitivos. Asentado en los fundamentos de la *appraisal theory*, Scherer (1993) establece cinco momentos que retratan las emociones: el procesamiento cognitivo de los estímulos (percepción y evaluación del contexto), los procesos neurofisiológicos (regulación del sistema), las tendencias motivacionales y conductuales (potencial de afrontamiento del sujeto), la expresión motora (comunicación de las emociones) y el estado afectivo subjetivo (reflexión y registro de la información).

En base a esta aportación y a escritos de Roseman (1984) sobre las emociones, Smith y Ellsworth (1985) aluden a una fuerte relación entre la valoración de las circunstancias personales y el estado emocional, tras plantear que en la valoración cognitiva existen ocho dimensiones conectadas con la codificación de la experiencia emocional. En su estudio, tras incitar a sujetos a la rememoración de pasadas situaciones que contenían de forma implícita carga emocional, determinaron que las emociones se asocian fuertemente a dichas dimensiones (entre ellas, la valoración del esfuerzo, o el control de la

situación), y que en función del peso de cada variable en cada situación, emergerá una emoción u otra.

En las últimas décadas, investigadores como Freitas-Magalhães (2009) o Sloman (2001) entienden que las emociones constituyen una realidad psíquica compleja. Pese a descansar sobre los postulados de la perspectiva psicológica (el proceso cognitivo, aspecto inexorable para que surja la emoción) ensamblan sus teorías enlazándolo con otros planos afines como es la expresión facial, la conducta, los aspectos subjetivos, la psicología fisiológica, etc.

El perfil llevado por la *appraisal theory* se ha prolongado hasta la actualidad, gracias a autores como Lazarus (1991, 1999). En esta línea de pensamiento cuantiosos especialistas escriben, por separado y en conjunto, libros y artículos en revistas de psicología sobre este asunto, de entre los que podemos mencionar a modo de ejemplo a Scherer (2004, 2009); Frijda (2005); Roseman (2011); Oatley y Johnson-Laird (2011, 2014); o Masuda, Ellsworth, Mesquita, Leu, Tanida y Van de Veerdon (2008).

En definitiva, esta vía es la corriente de acento psicológico con mayor repercusión, siendo determinante ese momento *appraisal*, es decir, el proceso de valoración que detecta y evalúa la importancia del ambiente para el bienestar (Moors, Ellsworth, Scherer y Frijda, 2013).

...la premisa básica de las teorías de la valoración es que la evaluación del organismo de sus circunstancias (actual o recordado o imaginado) juega un papel crucial en la activación y diferenciación de sus emociones. Teóricos difieren algo sobre las valoraciones que creen las más importantes, pero en general, las similitudes entre ellos son más destacadas que las diferencias. (Ellsworth y Scherer, 2003: 573)⁹⁰

⁹⁰ “...the basic premise of appraisal theories is that the organism's evaluation of its circumstances (current or remembered or imagined) plays a crucial role in the elicitation and differentiation of its emotions. Theorists differ somewhat on the appraisals they believe to be the most important, but in general, the similarities among them are more striking than the differences.” (Ellsworth y Scherer, 2003: 573). (La traducción es nuestra).

Con todo ello, cierto es que teóricamente las reacciones emocionales tienen una valoración cognitiva que se produce en el cerebro; pero, conocer qué ocurre mediante evidencias empíricas no es tan simple, debido a que, además de estar sesgadas por un alto componente verbal y cultural y de que es posible que cada ser humano presente una forma distinta de evaluar la situación emocional, es complejo “...encontrar formas convincentes de poner a prueba la validez de las teorías evaluativas, ya que no es fácil demostrar que una determinada reacción emocional ha sido precedida de una actividad por parte del sujeto” (Aguado, 2005: 124).

Por otro lado, son dignas de mención la infinitud de teorías que estudian las emociones y, pese a no desarrollar todas, nos hayamos en la obligación de aludir al menos a otras corrientes representativas en el saber psicológico. Si bien, en el marco de las emociones no han alcanzado tanta repercusión como las ya mostradas.

El psicoanálisis se acercó a la perspectiva spinoziana del *conatus* como motivo intrínseco del ser para conservarse y a mejorarse. El deseo es la esencia del hombre de donde surgen todas las emociones y conductas humanas. Según Marina (1996), el emblema del psicoanálisis, Sigmund Freud, no desarrolló una teoría de las emociones como tal, pero las asoció con la libido (freudiana) que es la que determina los procesos conscientes e inconscientes, es decir, la motivación esencial que mueve al ser humano. Enlazó las emociones con términos o ideas desarrolladas por él, como los mecanismos de defensa que relegan al inconsciente las emociones traumáticas, la interpretación de los sueños, o el *eros* y *tanatos* (Bisquerra, 2000). Dentro de que el psicoanálisis no destapó gran interés en el mundo de las emociones, hay simpatizantes como Rapaport (1950, 1953) que resume la perspectiva psicoanalítica sobre las emociones, Panksepp (1999) que engrana el psicoanálisis con la neurociencia, o la psicoanalista Dolto (1998) que indaga sobre el desarrollo afectivo de los niños.

Dentro del conductismo, advertimos que no hay ninguna escuela o línea de pensamiento excesivamente influyente sobre conductismo y emociones, no obstante, muchos de ellos han incluido pautas y experimentos vinculados con el campo emocional. Uno de los referentes, Watson (1970), dedicó parte de sus escritos al estudio de las emociones, y aunque no dejó una teoría acabada, expuso ciertas ideas que son a las que aludimos. La conducta precede a la emoción, la cual es una respuesta corporal a estímulos percibidos. Destacó tres emociones básicas: el miedo, la ira, y el amor, siendo todas las demás surgimiento de la reacción entre las tres básicas. Tortosa y Mayor (1992) engloban el pensamiento watsoniano sobre las emociones de forma descriptiva, mostrando interés por distintas emociones (celos, vergüenza, etc.) y mencionando experimentos, verbigracia *Little Albert*⁹¹.

Skinner (1986) prolongó la idea de Watson (1970) y, enfatizando en la predisposición, las consideró pautas o maneras genéricas de actuar que categorizamos como emociones debido a que nos es más útil a la hora de referirnos a ellas. Estos patrones son acciones que el sujeto da como válidas, con el fin de obtener el resultado deseado, así el miedoso buscará huir, esconderse, cerrar los ojos, taparse los oídos, con el fin de reducir el estímulo que le provoca eso. Autores como Tolman (1923), Millenson y Leslie (1974) o Gray (1990) han enlazado, en mayor o menor medida, conductismo y emociones, sin alcanzar gran repercusión pese a la cantidad de experimentos efectuados por esta corriente de pensamiento.

⁹¹ En este experimento, que sigue la corriente pavloviana en cuanto al condicionamiento del miedo, Watson y Rayner (1920) escogieron a un bebé al que generaban emociones mediante condicionamiento, en este caso una reacción emocional de miedo. A la vez que se le mostraba un ratón (al que antes no temían) se les sometía a un sonido atronador. Al tiempo, sólo el presentar al ratón ya producía conductas de huida, repulsa o llanto. Por último, se generalizaba a otras situaciones similares, es decir, en vez del ratón se utilizaba un conejo, un perro, un abrigo, etc.

Es probable que muchas de las fobias en psicopatología sean verdaderas reacciones emocionales condicionadas, ya sea de tipo directo o transferido. (Watson y Rayner, 1920: 14)⁹²

Otra línea, es la propuesta por el constructivismo, al dar comienzo con la premisa de que la construcción de estructuras mentales posibilita el conocimiento, la cosmovisión, las experiencias personales y la personalidad de cada ser humano. Desde la perspectiva psicológica constructivista las emociones están vinculadas a las estructuras mentales. Por ello, los seres humanos creamos esquemas mentales, varios de ellos relacionados con las experiencias emocionales, los cuales generan una respuesta emocional cada vez que se produce una situación que lo requiere. Es interesante la integración cognitivo-emocional que asoma en el constructivismo por medio de las estructuras mentales. Piaget ya introdujo estas ideas en sus escritos:

...puesto que, en efecto, no existe estructura sin energética, y viceversa, a toda estructura nueva debe corresponder una nueva forma de regulación energética, a cada nivel de conducta afectiva debe corresponder un cierto tipo de estructura cognitiva. (Piaget cit. en Marina, 1996: 72)⁹³

Por consiguiente, si la educación tiene como objetivo primordial el pleno desarrollo del ser humano, desde el constructivismo se deberá potenciar la creación de estructuras mentales, tanto de elementos que ya se hacen como de los apenas tratados, como es el plano emocional. El constructivismo se ha transferido a la educación con el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), el aprendizaje por descubrimiento y el currículum en espiral de Bruner (1961, 1971), o los organizadores previos y la reconciliación integradora de Ausubel (1978, 1980). En cuanto al constructivismo emocional, podemos destacar la perspectiva de Baldwin (1992) o la de Oatley y Jenkins (1997).

⁹² *"It is probable that many of the phobias in psychopathology are true conditioned emotional reactions either of the direct or the transferred type."* (Watson y Rayner, 1920: 14). (La traducción es nuestra).

⁹³ Valga la cita de fuentes de segunda mano, puesto que ha sido imposible conseguir el original de esa cita de Piaget.

Uno de los autores más significativos es Mandler (1975) que razona que el constructivismo no está en disonancia con las teorías sobre la activación fisiológica, ni con las teorías sobre la valoración cognitiva. Tras investigaciones sobre la interacción fisiológica y cognitiva en las emociones, defiende la existencia de estructuras que, tras un estímulo emocional, regulan y determinan tanto la reacción *arousal* como la valoración *appraisal*, siendo esto lo que en realidad genera una respuesta emocional.

Por otro lado, *Primes Theory* es el modelo explicado por Buck (1985). *Primes* es un acrónimo de *Primary Motivational/Emotional Systems*. El título nos hace reflexionar sobre su interés por estudiar el nexo existente entre la motivación y las emociones, siendo esa una de las razones de estar encuadrada aquí y no en la tradición evolucionista, pese a compartir varias ideas con ellos. Los *Primes* son postulados que tratan de explicar el plano emocional y motivacional, de igual modo que infinitud de investigadores que tienen teorías que enlazan motivación y emoción, como por ejemplo el argumento que comparten en cuanto a que su ocurrencia se da en función o en presencia de un objetivo o meta (Evans, Jang y Elfenbein, 2014).

Entre ellos está Frijda (1986) que, dentro de la línea de la valoración cognitiva, asocia la cognición de las emociones con la motivación. Es obvio que las emociones están conectadas íntimamente con la acción, existen emociones por el bien de la acción para hacer frente al ambiente, pero no se debe olvidar que la relación entre las emociones y la acción es variable, ya que hay mucha emoción sin acción y mucha acción sin emoción (Frijda, 2004). En este caso, tras la evaluación cognitiva automática del estímulo, se valora si es bueno o malo para el sujeto, siendo esta la motivación interna que lleva al sujeto a realizar una acción u otra. Así, a modo de ejemplo, la ira nos invita a atacar y el miedo a huir.

Las relaciones entre emoción y motivación quedan de manifiesto como mínimo en los siguientes argumentos: a) las emociones desencadenan una acción, por lo tanto constituyen una motivación para hacer algo; b) la raíz etimológica de ambos términos es la misma

(*movere*); c) en la literatura especializada se pone repetidamente de relieve esta relación en el título de libros, artículos o capítulos. Incluso hay una revista especializada con el título de *Motivation and Emotion*. (Bisquerra, 2000: 166-167)

Buck (1985) indaga sobre la correspondencia que hay en las emociones entre los sistemas biológicos, cognitivos y lingüísticos, siempre ligados a la motivación. La diferencia de las teorías de carácter cognitivista radica en la premisa de que las emociones puedan aparecer antes de que surja la cognición, e incluso, sin que haya ningún tipo de cognición. Hay experiencias emocionales complejas que requieren procesos cognitivos, pero, del mismo modo, existen experiencias sencillas que se asientan en mecanismos inconscientes que ejecuta el propio organismo, sin necesidad de valoración cognitiva previa.

Para concluir, destacamos la teoría referente al patrón de la dinámica afectiva. Esta teoría no aborda el entorno sentimental, sino que establece una analogía entre las emociones y su efecto en el tiempo, el cual se sucede siempre en base a unas pautas. Es decir, toda emoción posee un esquema que surge siempre que se produce dicha emoción. Para Solomon y Corbit (1974), investigadores que desplegaron estos supuestos, siempre buscamos intrínsecamente un estado de neutralidad emocional, pero cada situación emocional separa al ser humano de dicha neutralidad a la que vamos regresando de forma paulatina. Esta perturbación alcanza la cota máxima al poco de darse, entendido por Ekman (2007) como el periodo refractario, en el que es complejo el control en base al conocimiento. Posteriormente, el efecto se va difuminando de forma progresiva, hasta regresar a la neutralidad emocional de la que se partía.

Para cerrar este apartado, conviene distinguir sucintamente entre emociones positivas y negativas. Ellsworth y Smith (1988) evidenciaron que el ser humano tiene la percepción y una evaluación asociada de que las experiencias agradables parecen menos emocionales y no se muestran tan diferenciadas que las experiencias desagradables. En lo relativo al tiempo,

cuando hay un estado emocional positivo y otro negativo, ambos separados a la misma distancia del estado neutral, el estado emocional negativo permanece durante más tiempo. Este argumento guarda una importante relación con una de las leyes formuladas por Frijda (2007): *the law of hedonic asymmetry* (la ley de la asimetría hedónica de las emociones). En ella, se plantea que el tiempo de desaparición de la sensación afectiva varía en función de si son emociones positivas o negativas. Las situaciones positivas que nos llevan a efectos emocionales positivos se diluyen de manera más apresurada que las situaciones negativas que tienen efectos emocionales desfavorables.

El contraste no sólo asoma en cuanto al tiempo, sino que en aspectos como el lenguaje es bastante más nutrido el vocabulario de las emociones negativas que el de las positivas; o en el caso de la memoria, donde debemos asumir las evidencias sobre que el plano afectivo afecta a los procesos de recuerdo de experiencias pasadas tanto en codificación, como en consolidación y recuperación de huellas de la memoria (Carver, 2013). Todo ello se observa gracias a estudios como el de Finkenauer y Rimé (1998), donde se refleja que al solicitar la rememoración de una situación con carga emocional, se recuerda el cuádruple de veces situaciones que generan emociones negativas que las que producen positivas.

Incluso en lo atinente a la reducción del procesamiento de información y la toma de decisiones precipitadas, Leith and Baumeister (1996) encontraron una mayor diferencia entre individuos excitados por el mal humor y un grupo control, que en el caso opuesto, es decir, sujetos exaltados por buen humor frente al grupo con el estado neutral. Hallaron conductas en los que tenían emociones negativas que diferían bastante del grupo control, propiedad que no se aprecia tan claramente con los que mostraban emociones positivas. Por lo tanto, hay pruebas de que las emociones negativas son más fuerte y, en cierta medida, más importantes que las positivas (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer y Vohs, 2001).

Capítulo 3. Magnitud de las emociones

En este bloque, nuestro propósito es esclarecer interrogantes relativos a la capacidad emocional humana, que en las últimas décadas es objeto de estudio masivamente, y a su vez es un tema cargado de controversia entre la comunidad científica.

3.1. Inteligencia emocional

Hoy en día nadie piensa en negar que haya una constante interacción entre la afectividad y la inteligencia. (Piaget, 2005: 17)

El concepto de inteligencia emocional (IE) es factiblemente uno de los pensamientos centrales de todos los investigadores que cultivamos este campo. Pese a que no hay motivo aparente para estar siempre de acuerdo con lo ya publicado, los que abordamos el mundo de las emociones solemos sentirnos proclives por la corriente que se desmarca de la vetusta idea de una inteligencia unitaria.

En esta parte, nos adelantamos exponiendo una idea que quedaría más armoniosa al incluirla dentro de la perspectiva psicológica, pero obtuvo tanta fuerza en el ámbito científico que consideramos oportuno presentarla aquí y disponer del otro apartado para cuestiones diferentes. La inteligencia⁹⁴ es el objeto de estudio de la psicología por antonomasia y debemos atribuir parte de esta actual popularidad a psicólogos como Gardner, uno de los más laureados en las últimas décadas, aunque la idea de inteligencia única propuesta por los pioneros en el asunto ya se empezó a superar de manera progresiva a lo largo del s. XX.

⁹⁴ La literatura es más que prolifera sobre la problemática que entraña la inteligencia; hasta el punto de que numerosos autores como Molero, Saiz y Esteban (1998) dedican publicaciones a la revisión de las principales teorías sobre el centro de interés, o dedican en sus publicaciones algún capítulo, como ocurre con Sternberg y Powell (1982), o Martínez-Otero (2007a).

3.1.1. Evolución de la inteligencia como entidad teórica

Para conocer los inicios firmes del estudio sobre la inteligencia debemos remontarnos a personajes como Esquirol, Galton, Pearson o Ebbinghaus, los cuales tenían el objetivo de medir las capacidades físicas y mentales; por ello, la psicología era el soporte para la medición y el experimento.

Afloraron con Binet, bajo el encargo del ministro de Instrucción Pública francés, las primeras escalas de inteligencia cuyo objetivo fue percibir en colegios a los alumnos con actitudes académicas muy bajas, para así introducirlos en colegios de régimen especial. Es reseñable que en el s. XX abundó el uso de test psicométricos para medir la inteligencia, probablemente determinado por el importante progreso dado por la estadística decimonónica. En base a esas primeras teorías surgió la disyuntiva de si la inteligencia se componía de un factor único o era un conjunto de factores.

Cercanos al concepto de un factor unitario estructural, conocidos también como monistas, podríamos destacar de manera notable a Spearman (1904) con su idea sobre el factor general de inteligencia, factor g, entendido como una capacidad genérica, Terman y Merrill (1970) con la cuestión del cociente intelectual (CI) propuesto por Stern ($CI = \text{edad mental} / \text{edad cronológica}$), o los test de Wechsler⁹⁵ con los que la concepción de medir la inteligencia ha perdurado hasta nuestros días.

Por otro lado, aparecieron los autores de corte plurista que defendían que la inteligencia se componía de un cúmulo de factores. Thorndike (1920) introdujo ciertos matices que empezaron a suscitar una revolución sobre este

⁹⁵ Wechsler creó la *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS), derivando más adelante en una escala para niños, la *Wechsler Intelligence Scale for children* (WISC), y por último en una escala para niños más pequeños, la *Wechsler Preschool and primary Scale of Intelligence* (WPPSI).

concepto, ya que entendió la inteligencia como un conjunto de capacidades ligadas entre sí. Thurstone (1969) desarrolló esta idea con distintos matices, y destacó siete habilidades⁹⁶ que no estaban interconectadas. Aunque más adelante, acabó reconociendo "...una jerarquía de factores múltiples, complejos e interdependientes." (Martínez-Otero, 2007a: 26).

En la misma línea, Cattell (1987) describió la naturaleza de la inteligencia identificando únicamente dos grupos: la inteligencia fluida (habilidad para pensar y razonar de carácter hereditario) y la inteligencia cristalizada (nivel de aprendizaje, cultura o educación). Para describir la idea de inteligencia fluida, aunque no hay pruebas concluyentes, es posible deducir que se amparó en la teoría del factor g de Spearman debido a la relación y a la cantidad de similitudes que poseen (Carroll, 1988). Gould (2007) se mostró muy crítico con la abstracción de la inteligencia a una entidad única, además, reprochó la medición de la inteligencia mediante el uso del CI al considerar que es una variable realmente compleja que no podemos cuantificarla tan fácilmente en escalas.

«Inteligencia» es solamente un término taquigráfico para indicar la variación en la capacidad para tareas cognitivas que estadísticamente se asocian con variables personales, tanto se trate de efectos principales como de términos de interacción. (Hunt, 1988: 125)

Surgieron otros autores con hipótesis interesante, como es el caso de Feuerstein, Piaget o Vigotsky, pero el verdadero salto cualitativo lo dan psicólogos como Sternberg (1985). En su teoría triárquica de la inteligencia habla de que esta posee tres formas distintas de manifestación que son subteorías relacionadas entre sí: la inteligencia analítica que se centra en los procesos de análisis y resolución de problemas, la inteligencia creativa que se ajusta a los procesos automatizados y los procesos novedosos, y por último, la

⁹⁶ Según Thurstone (1969) las aptitudes mentales que componen la inteligencia serían la comprensión verbal (V), la fluidez verbal (W), la numérica (N), la espacial (S), la memoria (M), el razonamiento (R) y la rapidez (P).

inteligencia práctica que parte del contexto y de la capacidad mental de adaptarse a él.

La inteligencia es uno de los conceptos más esquivos. Ciertamente, hay pocos conceptos que hayan sido conceptualizados de tantas maneras diferentes. (Sternberg, 1985: 3)⁹⁷

En esta línea, Gardner es la figura por excelencia del movimiento defensor de que la inteligencia no se puede medir con un número y que no es una sola, sino que son muchas. Gardner (1993) definió siete tipos de inteligencias (inteligencia verbal, matemática, espacial, kinestésica corporal, musical, intrapersonal e interpersonal) y añadió dos (inteligencia naturalista y espiritual), aunque no está esclarecido como tal ya que según él debemos atisbar dudas de si serían nueve u ocho y media (Gardner, 2001).

Es cierto que no aborda de manera enfática el mundo de las emociones (Gardner, Kornhaber y Wake, 1996), pero su notoriedad en este campo reside en que ha sido uno de los mayores difusores de la idea de que la inteligencia no podemos entenderla como única, sino como un conjunto de inteligencias.

Aunque esta teoría ha tenido masivamente una magnífica valoración por la comunidad científica, en especial por la educación (Armstrong, 2006), al ser un avance en el conocimiento de los factores que determinan los procesos intelectuales, existen voces que rebaten sus ideas al considerarlas postulados especulativos que carecen de una validación rigurosa. En las últimas décadas⁹⁸ defensores y detractores debaten esta cuestión, que ni el propio Gardner lo

⁹⁷ *"Intelligence is among the most elusive of concept. Certainly, there are few other concepts that have been conceptualized in as many different ways."* (Sternberg, 1985: 3). (La traducción es nuestra).

⁹⁸ Véase Larivée (2010), que realiza una revisión analítica de las críticas planteadas sobre el modelo de Gardner (1993) y las respuestas de éste, agrupando los aspectos de su teoría que generan mayor controversia, como es su terminología, su carácter científico, su innovación, la dependencia de sus inteligencias, su medición, etc.

entiende como un descubrimiento científico tendiendo siempre a la cautela en sus escritos.

La erística sobre este asunto produce tal vez la mayor incógnita de la psicología, por ello, infinitud de especialistas se afanan en estudiarlo. Existen muchas más teorías de la inteligencia, pero el objetivo de este escrito no es discutir las, de ahí que se hayan mostrado brevemente las que han tenido mayor impacto dentro de la literatura científica.

La inteligencia nunca para. Crea y aprovecha sus creaciones para crear más. (...) La inteligencia no se parece a una colección de fotografías, sino a un río. Río e inteligencia «discurren». (Marina, 2006: 82-83)

3.1.2. Surgimiento de la IE

La repercusión⁹⁹ que alcanzó el asunto de la inteligencia en las últimas décadas, combinado con el interés ancestral por el conocimiento de los procesos que hay detrás de las emociones, principalmente desde la filosofía y la psicobiología, hizo que emergieran las primeras voces que sugerían la existencia de una IE¹⁰⁰.

Si entendemos la inteligencia como una colección de inteligencias destinadas a dirimir diferentes cuestiones, parte es de índole afectiva. De ahí, que una miríada de investigadores focalicen su estudio en la IE, como una de las inteligencias que residen en el ser humano. Si acudimos al tesoro de la base de datos ERIC (2002a), encontramos que definen el término IE como (voz: *Emotional Intelligence*):

⁹⁹ Autores como Epstein (1998) analizaron el gran impacto y eco por parte de la sociedad del tema en cuestión, centrándose sobre todo en la superación de la idea de CI como el valor que muestra de manera sólida la inteligencia de una persona, las habilidades diversas (como las de índole social o emocional) que no se veían reflejadas en los niveles intelectuales de las personas, y por último, el mal uso (principalmente se refiere a los centros educativos) de los test que medían el CI, hacía que su carácter predictivo en cuanto al éxito fuera casi nulo.

¹⁰⁰ Cuantiosos investigadores, véase Extremera y Fernández-Berrocal (2003), han tratado la IE y su relación con la escuela.

La habilidad de un individuo para percibir con precisión, valorar, expresar y controlar los sentimientos y las emociones propias y de los demás, y la habilidad de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción personal.¹⁰¹

Esta conceptualización posee una considerable analogía con el primer acercamiento que se hizo al constructo. Dicho enunciado fue manifestado por Salovey y Mayer (1990: 189):

Definimos la inteligencia emocional como el subconjunto de la inteligencia social que implica la habilidad de controlar los sentimientos y las emociones propias y de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones.¹⁰²

Aunque se les debe considerar adalides del término, influenciados en gran medida por la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), el concepto alcanzó notoriedad mundial gracias a la contribución de Goleman (1999)¹⁰³. Si no se hubiese producido esta situación quizás se hubiera perdido dicho término, o su eclosión se hubiese dado más tarde; pero, de igual modo, tampoco hubieran surgido varios inconvenientes como fueron la desvirtuación de la expresión o la no-originalidad de Goleman en la idea (Mestre, Comunian y Comunian, 2007).

Debido al avasallamiento de publicaciones en periódicos, revistas o webs, varios investigadores reaccionaron para intentar esclarecer lo que ocurría con la revolución emocional. Concebían la obligatoriedad de una definición rigurosa, unas herramientas de medición fiable y una representación de los componentes o atributos que la retratan (Extremera y Fernández-

¹⁰¹ "The ability of an individual to perceive accurately, appraise, express, and monitor the feelings and emotions of self and others, and the ability to use this information to guide personal thinking and action." (ERIC, 2002a). (La traducción es nuestra).

¹⁰² "We define emotional intelligence as the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions." (Salovey y Mayer, 1990: 189). (La traducción es nuestra).

¹⁰³ Goleman publicó en 1995 el *best-seller*: *Inteligencia Emocional*, que se convirtió en el punto de inflexión, y a su vez catalizador, en lo referente a la investigación de este campo.

Berrocal, 2004a). De aquí han germinado cuantiosos patrones sobre IE¹⁰⁴, de los que podemos destacar los modelos de Goleman (1999), Bar-On (1997b), Mayer y Salovey (1997), Cooper y Sawaf (1997), Elías Tobias y Friedlander (1999) o Vallés y Vallés (2000), entre otros.

3.1.3. Principales modelos sobre la IE

La principal aportación de Goleman (1999) es que divulgó su modelo, que, a grandes rasgos, hablaba de la existencia de un cociente emocional (CE)¹⁰⁵ que discurría paralelo al cociente intelectual (CI). Este CE no se oponía al CI, sino que caminaban simultáneamente complementándose entre sí. De hecho, empieza a ser común encontrar organizaciones que en sus procesos de contratación, formación del personal, *coaching* con directivos y gestión del rendimiento, tienen como uno de sus pilares el desarrollo de la IE (Druskat y Wolff, 2005).

Esta tendencia nació a raíz de que en el mundo laboral, además de la experiencia técnica y la capacidad de análisis, que son de gran valor, empiezan a apreciarse aspectos como las competencias emocionales, las habilidades interpersonales, la innovación, el liderazgo eficaz o el asociacionismo (Goleman, 2009; Goleman, Boyatzis y McKee, 2013). Goleman, se convirtió en un referente de la IE ya que su escrito fue un impulso mundial, pero suscitó cuantiosas dudas entre los investigadores debido al déficit de firmeza científica.

Existen numerosos autores que, tras analizar las publicaciones realizadas en estas décadas, defienden esta postura, ya que tienen conciencia de que las emociones juegan un gran papel en nuestra vida al considerar que

¹⁰⁴ Véase García Fernández y Giménez-Mas (2010), que describen brevemente los modelos más influyentes en lo relativo a la descripción de la IE (las conjeturas nos llevan a sospechar que es probable que han sido resumidos del manual de Vallés y Vallés (2000), ya que la estructuración y la lista de autores poseen una similitud fidedigna).

¹⁰⁵ Bar-On acuñó el término Cociente Emocional, CE (*Emotional Quotient, EQ*), en 1985 para describir su enfoque al evaluar el funcionamiento emocional y social. Su primera aparición se remonta a su tesis doctoral, donde sugirió la existencia de un CE que fluye a la par que el CI.

hay indicios de que existen aspectos como las habilidades emocionales que son más determinantes que el CI, en lo referente al éxito y la felicidad en todos los ámbitos de la vida (Gottman, 1997; Shapiro, 1997b).

También irrumpe Bar-On (1997a) que creó el primer test orientado a la medición de la IE (*Bar-On EQ-i*). De la misma forma, Bar-On (1997b) realizó un manual para poder interpretar este test, ya mundialmente conocido, y aportó un modelo que describe la IE como un cruce entre diversos factores como son las competencias emocionales, las competencias sociales o las habilidades.

Entiende la IE como el conjunto de rasgos emocionales y de personalidad que hacen al ser humano adaptarse al medio. Aunque tiende a ser muy cauteloso en sus postulados, sugiere que el éxito de esta adaptación depende de cinco factores identificados que son la inteligencia intrapersonal, la inteligencia interpersonal, la adaptación, la gestión del estrés y el humor general.

Asimismo, destacamos la teoría propuesta por Mayer y Salovey (1997) ya que, tras una revisión en lo tocante a las IE, conceptualizaron la definición, buscaron la evaluación y medida de la IE, y sus posibles aplicaciones educativas.

Desarrollaron su propio modelo, denominado el modelo de cuatro ramas (*a four-banch model*)¹⁰⁶, debido a que eran cuatro las habilidades que involucraban a la IE. Se componía de la regulación reflexiva de las emociones, la comprensión y análisis de las emociones, la facilitación emocional del pensamiento, y por último, la percepción, evaluación y expresión de las emociones.

¹⁰⁶ Para mayor detalle, véase Fernández-Berrocal y Extremera (2005) que realizan una interesante disertación de dicho modelo.

Aunque existieron muchos más estudios, aludimos a esos tres, ya que se determina que son los principales modelos sobre IE (Spielberger, 2004). Con ello, no pretendemos menospreciar las demás investigaciones¹⁰⁷, puesto que entendemos cada escrito como un puro esfuerzo y un paso más en el camino que nos aproxima al conocimiento de los procesos que engloban la IE.

3.1.4. Refinamiento y críticas a la validez de constructo

El excesivo entusiasmo de las primeras afirmaciones acerca de la IE, al atribuirle una validez predictiva en torno a factores como el éxito académico, personal y profesional, el bienestar, la adaptación en distintos ámbitos de la vida, o una capacidad superior, por lo general, estaban basadas en evidencias empíricas incompletas (Aguado, 2005).

Actualmente, hay que ser prudente al afirmar que la IE tiene una validez predictiva superior a constructos clásicos como la inteligencia o la personalidad; sin embargo, investigadores están trabajando en ello y empiezan a encontrar una asociación no despreciable entre la IE y dichas variables.

Tras la oleada donde surgieron los principales modelos, no tardaron en presentarse las primeras críticas¹⁰⁸ que, como era predecible, procedían de la exigüidad de contraste por la vía empírica, lo que cuestiona la validez de constructo. En el ámbito científico, la validez psicométrica no resuelve, por lo general, la problemática planteada por variables de construcción de difícil definición o entidades teóricas (como la IE) de alto nivel de abstracción (García Ramos, 1986). La existencia de estos detractores fue un impulso para los investigadores, que se afanaron en enmendar esta situación y desmitificar muchas ideas preestablecidas en el mundo de la IE.

¹⁰⁷ La historia de este movimiento se resume en el artículo de Extremera y Fernández-Berrocal (2004), donde destaca la aparición coetánea de interesantes publicaciones, como son la de Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997a) o Gottman (1997).

¹⁰⁸ Véase Murphy (2014) que analiza las críticas importantes de la investigación sobre la IE.

Una inteligencia como la inteligencia emocional debe cumplir criterios rigurosos para ser juzgada como una verdadera inteligencia. (...) estos criterios se pueden dividir en tres grupos bastante diferenciados: conceptual, correlacional y desarrollo. (Mayer, Caruso y Salovey, 1999: 269)¹⁰⁹

Surgieron manuales, como el de Bar-On y Parker (2000a, 2000b) o Bar-On y Handley (2003) que clarificaron el concepto y crearon instrumentos de medida¹¹⁰, uno de ellos es el conocido MSCEIT de Mayer, Caruso y Salovey (1999), que goza de una digna validez predictiva. Empezaron a emerger publicaciones que abordaban de frente la validez de constructo de la IE como con Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2001), o con Extremera (2003) que en su tesis doctoral trata la validez con muestras españolas del modelo propuesto por Mayer y Salovey.

En la actualidad, existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de este concepto con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a: 3)

De aquí en adelante, en el último decenio, la mayoría de las publicaciones adoptan una posición más aplicativa y poseen una vinculación con las tres líneas que intentan sacar mayor partido a la IE: la educación¹¹¹, la sanidad y el ámbito laboral (Mestre, Comunian y Comunian, 2007).

Por consiguiente, siguiendo la línea de pensamiento que defienden investigadores como Mayer, Salovey y Caruso, o autores castellanohablantes como Extremera y Fernández-Berrocal (tal vez los más prolíficos en España y referentes en este campo) describimos brevemente la IE como el cúmulo de

¹⁰⁹ *"An intelligence such as emotional intelligence must meet stringent criteria in order to be judged as a true intelligence. (...) these criteria can be divided into three fairly distinct groups: conceptual, correlational, and development."* (Mayer, Caruso y Salovey, 1999: 269). (La traducción es nuestra).

¹¹⁰ Posteriormente, en el apartado medición de la IE, se revisará los principales instrumentos de medida de la IE.

¹¹¹ Es el campo que desarrollaremos ampliamente. Más adelante, el texto adopta un matiz mucho más pedagógico y se discute sobre los posibles vínculos entre la educación y las IE.

habilidades centradas en la percepción, la comprensión, la valoración y el gobierno¹¹² de las emociones y de los procesos psico-fisiológicos que ello conlleva, tanto en el plano individual como social. Para entender y manejar las emociones de forma adecuada hay que trabajar la IE, para así adquirir el conjunto de conocimientos, aptitudes, actitudes, valores, o hábitos; en definitiva, las competencias que están englobadas en el mundo afectivo.

3.2. Competencias emocionales

...la escuela tendrá en el siglo XXI la responsabilidad de educar las emociones de nuestros hijos tanto o más que la propia familia. (...) Las organizaciones y los grupos poseen su propio clima emocional, determinado en gran parte por la habilidad en IE de sus líderes. En el contexto escolar, los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002: 5-6)

3.2.1. Irrupción de las competencias en educación

Entra en escena un nuevo término: competencia. Podemos considerar que su nacimiento se debe a las investigaciones en psicología de finales de los setenta.

En una mirada a los albores de la expresión, es sustancial el aporte de McClelland (1973) que, ya en la segunda mitad del s. XX, buscando la adecuación de puestos y el consiguiente éxito profesional, acuñó el concepto tras realizar una crítica a la medición tradicional de aptitudes y conocimientos, en general sesgada para diversos estratos sociales, como las mujeres o las personas con nivel socioeconómico bajo. Esto desembocó en un nutrido interés por definir y describir dicho asunto, como hicieron Boyatzis (1982), Woodruffe (1993), Spencer y Spencer (1993) o Levy-Leboyer (1996), entre otros.

¹¹² Es un concepto, gobierno, bastante inusual en este contexto en la actualidad, ya que, para ver alusiones hay que remontarse a Spinoza (1958) o recientemente a alguna revisión de corte filosófica como la de Camps (2011). Es probable que la razón se deba al intento por no adoptar tintes políticos; sin embargo, al atender de forma objetiva a su definición, es un vocablo valioso puesto que da el matiz apropiado, guiar, dirigir, o pilotar la nave, en este caso, emocional.

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. (Rychen y Salganik, 2005: 4)¹¹³

En los últimos años, irrumpió con ímpetu en el ámbito de la educación, desencadenando una disyuntiva en el campo de la pedagogía. Por un lado, existen defensores aferrados al uso de competencias, ya que significan un salto cualitativo que se convertirán, con un buen uso, en la solución a algunas de las complicaciones que actualmente existen en la enseñanza.

Por otro lado, hay autores que lo entienden como una nueva disposición de la miscelánea educativa, al considerar que se ha denominado de otro modo la misma realidad, algo que ya existía y que en la escuela venía aplicándose desde hace varias décadas.

...mi incompetencia sobre las competencias, con perdón, no es una incompetencia originaria, sino sobrevenida, e incluso bastante trabajada, por no decir trabajosamente conseguida. Desde que escuché por primera vez que había irrumpido en el ámbito de la enseñanza un nuevo enfoque, al que en adelante habría que adaptarse, hice bastante por enterarme de en qué consistía, sin, como seguramente se verá, mucho éxito. (Carabaña, 2011: 15)

En nuestro caso, preferimos adoptar una visión escéptica ante esta perspectiva, ya que no la consideramos la Piedra de Rossetta de la educación. Si bien, valoramos que es un enfoque creativo que da un paso más evitando concebir la educación como aprendizaje de contenidos, sino como un compuesto de habilidades, conocimientos, valores, actitudes, etc.. Ahí se aprecia el salto de la capacidad que tenemos a la capacidad que utilizamos para resolver nuevas situaciones en la vida.

Sin polemizar, ni entrar a debatir la naturaleza e utilidad de las competencias, y aunque nos sentimos cautos y con ciertas reservas ante

¹¹³ “A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context.” (Rychen y Salganik, 2005: 4). (La traducción es nuestra).

diversos matices de esta idea, por razones asociadas a que la idea de competencia y su relevancia educativa se adapta mejor a la formación profesional que a la enseñanza general (Carabaña, 2011), aceptamos el hecho de que es un concepto realmente interesante si se quiere trabajar con diversas dimensiones.

Aunque nuestra posición al respecto raya la creencia de autores que se muestran expectantes ante este paradigma debido a los inconvenientes que presenta, nos sentimos proclives a la utilización de las competencias en lo relativo a las emociones.

...tal vez el riesgo principal del enfoque basado en competencias sea similar al que han tenido que afrontar en el pasado otros enfoques, con éxito casi siempre más bien escaso o moderado: el de presentarse y ser presentado como una solución a los males, problemas e incertidumbres que aquejan la educación escolar en la actualidad. Las aportaciones de los enfoques basados en competencias son muy valiosas, pero definitivamente tampoco son un remedio milagroso. (Coll, 2007: 38)

3.2.2. Vínculo de las competencias al plano emocional

Además de definir dicho concepto, la comunidad científica se ha detenido en cuantificar y categorizar las posibles competencias existentes. En el conjunto de clasificaciones siempre se ha tenido consideración y se ha reservado un destacado lugar a esas competencias que vienen determinadas por su idiosincrasia afectiva, a pesar de adoptar una terminología discrepante: competencia emocional o competencia socio-emocional, optando en ocasiones por el plural, competencias emocionales o socio-emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

Haciendo un breve inciso, el avance de la comunidad científica en torno al asunto de las emociones no sólo se asocia a la educación, psicología o neurociencia, sino que se pueden ver los primeros acercamientos de disciplinas que trabajan con entes no humanos o con la tecnología más reciente.

Gracias al conocimiento de los procesos afectivos, se abre el espectro a diversas disciplinas surgiendo nuevas áreas de investigación (Marsella, Gratch y Petta, 2010) y es posible hablar de máquinas y agentes virtuales con competencias emocionales (*affective computing*). Tecnologías o autómatas con un complejo software cuya programación se centra en valorar, comunicar, percibir y regular emociones y actuar en consecuencia, basándose en los patrones emocionales mostrados, sobre todo expresiones faciales, y con un hardware avanzado que posibilita hacer, además de lo relativo a las emociones, los cometidos para lo que es creado.

Así, encontramos robots que adaptan su servicio en función de las emociones del hombre, si uno está triste, por ejemplo, dicha tecnología obra con una actitud enfocada al relax y consuelo. Sin embargo, hay que recalcar que pese a que atesoren habilidades emocionales no implica que tengan emociones como tal (Scherer, 2010). Aunque el asunto es de nutrido interés, regresamos a la temática en la que pretendemos focalizar nuestro escrito:

Entre los autores que tratan de llevar a cabo investigaciones sobre este fenómeno hay un fuerte consenso en que la inteligencia emocional puede desarrollarse a través de las competencias emocionales. (Zadel, 2006: 366)¹¹⁴

Desde la revelación de la idea sobre la IE, se indaga en la forma de trabajar con ella; y los especialistas han valorado que la mejor opción es aprovechar el constructo concerniente a las competencias emocionales. El uso de la competencia emocional sobre los pasos de la IE, en gran parte, se regía por criterios de una más fácil medición y descripción en contextos concretos (Weinert, 2004). Los referentes en investigación sobre IE no detuvieron sus estudios en ese momento, sino que buscaron una vinculación práctica.

¹¹⁴ “Among the authors dealing with and conducting research on this phenomenon there is a strong consensus that emotional intelligence may be developed through emotional competences.” (Zadel, 2006: 366). (La traducción es nuestra).

Mi propio trabajo y el trabajo de otros que escriben y llevan a cabo investigaciones sobre el constructo de la competencia emocional enfatizan que dicha competencia es un constructo de orden superior - dentro de este constructo, podemos examinar una serie de habilidades a lo largo de la trayectoria del desarrollo. (Saarni, 2007: 17)¹¹⁵

De este modo, hay autores que hicieron hincapié en las competencias emocionales, como Saarni (1999), que defendía la existencia de ocho habilidades en la competencia emocional: conciencia de nuestro estado emocional, habilidad para discernir y concebir las emociones de los demás, habilidad para utilizar el vocabulario emocional, capacidad para involucrarse de forma empática y comprensiva, habilidad para diferenciar los estados emocionales de las expresiones externas, habilidad para afrontar emociones negativas, conciencia de la estructura o naturaleza de las relaciones, y la capacidad para la auto-eficacia emocional.

Se presentaron teorías como la de Salovey y Sluyter (1997), Steiner (1997), Höpfl y Linstead (1997), Graczyk *et al.* (2000), o Payton *et al.* (2000); pero, en realidad, nos gustaría acentuar el aporte que hace Bisquerra (2000, 2002a, 2002b, 2003) junto a su grupo de investigación.

Por nuestra parte, tras la revisión de las propuestas anteriores, entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. (Bisquerra y Pérez, 2007: 69)

Si rememoramos nuestra idea de IE (cúmulo de habilidades centradas en la percepción, la comprensión, la valoración y el gobierno de las emociones y de los procesos psico-fisiológicos que ello conlleva, tanto en el plano individual como social) no es difícil notar el nexo de unión con las competencias emocionales. Así, las competencias emocionales deben articularse a través de la educación emocional (Sánchez Santamaría, 2010).

¹¹⁵ *"My own work and the work of other who write and conduct developmental research on the construct of emotional competence emphasize that such competence is a superordinate construct - within this construct, we can examine a number of skill along a developmental trajectory."* (Saarni, 2007: 17). (La traducción es nuestra).

¿Cuándo podemos decir que una persona tiene competencias emocionales? Siempre que en su vida se ponga en juego con éxito (eficaz y eficientemente) todos estos aspectos, con el propósito de resolver las situaciones a las que tiene que hacer frente en su particular contexto (personal, familiar, académico y profesional). (Fernández Cruz y Moraleda, 2014: 24)

La verdadera rémora surge a la hora de categorizar el cúmulo de habilidades que retratan la esencia de la IE. En esta cuestión seguimos la línea que consideramos más acertada, fructífera e influyente (Salovey, Mayer, Caruso, Extremera, Fernández-Berrocal y otros), y distinguimos, en ellos, cuantiosas referencias indirectas sobre la importancia de las competencias emocionales. Esto nos lleva a pesar que es compartida la idea en cuestión y que se posee cierta interiorización de dicho constructo. Si bien, ninguno ha focalizado en sus escritos este aspecto de manera directa, por lo que recurrimos a expertos que conservan paralelismos con esta corriente.

Partiendo de la competencia emocional como una competencia de cualificación social (Repetto, 2003), y circunscrito a investigadores españoles, Repetto y Pena (2010) establecen que son siete las competencias socio-emocionales, la auto-conciencia, la regulación, la empatía, la asertividad, la motivación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Otro sugestivo compendio sobre las competencias emocionales es la teoría propuesta por Bisquerra y Pérez (2007) que destacan cinco bloques¹¹⁶ en los que se enmarcan dichas competencias:

- Conciencia emocional: toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, y comprensión de las emociones de los demás.

¹¹⁶ Para más detalle, cada bloque se expone de un modo más pormenorizado en Bisquerra (2003) y Bisquerra y Pérez (2007).

- Regulación emocional: tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, expresión emocional, regulación emocional, habilidades de afrontamiento, y competencia para autogenerar emociones positivas.
- Autonomía emocional: autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, auto-eficacia emocional, análisis crítico de normas sociales, y resiliencia.
- Competencia social: dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento pro-social y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad de gestionar situaciones emocionales.
- Competencias para la vida y el bienestar: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida, bienestar subjetivo, y fluir.

Tras la exploración de publicaciones y autores de renombre sobre el asunto de las emociones (enmarcados en diversas ciencias como la filosofía, la psicología, la fisiología, la neurobiología, o la pedagogía), decidimos apoyarnos en la visión sobre las competencias emocionales presentada anteriormente, debido a la coherencia en su categorización y a la similitud encontrada entre los planteamientos señalados y nuestra idea en cuanto a las dimensiones que debe desarrollar la educación emocional.

Su contribución es sugerente puesto que no nace de un modo impulsivo, ya que antes de presentar su posición, examinan cumplidamente lo ya investigado, para después presentar los postulados ensamblados, siempre que lo consideren, con las corrientes más influyentes.

3.2.3. Inteligencia, competencia y educación emocional

El debate y dilucidación del constructo de inteligencia emocional corresponde a la psicología, (...) El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. (Bisquerra y Pérez, 2007: 74-75)

Pese a que la IE corresponde a la psicología y las competencias emocionales a la educación, son inconcebibles de forma independiente. Notamos el poder de la IE por medio de las competencias emocionales, y del mismo modo, esas competencias deben su existencia a la presencia de la IE en el ser humano.

Mientras que la inteligencia emocional consiste en la adquisición de destrezas con respecto a sus propias emociones y las de los demás, la competencia emocional implica no solo la incorporación de dichas destrezas, sino que incluye además un proceso de transformación (...) (Casassus, 2007: 156)

Si consideramos a las competencias emocionales como las que nos permiten la percepción, comprensión, valoración, y gobierno de todos esos procesos de índole emocional, deberíamos detenernos en valorar que sería de gran interés poder entrenarlas, adquirirlas o desarrollarlas; y a raíz de esto, es natural que la educación demande de un modo imperioso una educación emocional.

Aun ya habiéndolo mentado, es en este punto cuando encontramos propuestas, en el marco nacional, con una metodología psicopedagógica centradas en el cultivo de esas competencias socioemocionales, de la mano de expertos en educación como Repetto (2009) o Bisquerra (2002a, 2004).

Es de razón, por tanto, meditar que la educación de las emociones se articula sobre la base de las competencias emocionales, residiendo ahí la importancia por definir las de forma precisa al ser la llave que abre el candado que mantenía en el ostracismo a la educación emocional.

En el lenguaje coloquial se da cierta confusión entre IE, competencias emocionales y educación emocional (Bisquerra, 2009). En este escrito se disipa dicha ambigüedad terminológica, y aunque, por motivos de origen analítico, se despliegan de forma individual estos tres conceptos, para trabajar en este ámbito forzosamente hay que interrelacionarlos. Esa simbiosis o *quid pro quo* es el fundamento que nos hace valorar la importancia de entender este asunto como un conjunto de ideas indivisibles, gracias a su sólida correspondencia.

La formación en competencias emocionales es necesaria para que tanto los niños (futuros alumnos) como el profesorado puedan adaptarse con éxito. Pero no es sólo importante de cara a poder desarrollar dichas competencias en los estudiantes o a prevenir desajustes en la salud mental del profesorado, sino también para crear entornos favorecedores de aprendizaje. (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008: 442-443)

3.3. Medida de las emociones

Para hablar de medición, aunque deberíamos rememorar lo propuesto por la Grecia clásica, nos centramos esencialmente en el s. XX donde una prolifera hornada de investigadores (Campbell, Guilford, Stevens, Kerlinger, Guttman, Edwards, etc.) generó un auténtico salto cualitativo en lo relativo a los procesos evaluativos de dicha materia.

3.3.1. Medición de actitudes

En el campo psicológico y educativo esta revolución o modernización se dio a conocer gracias a la psicometría de la inteligencia. Posteriormente, la psicometría empezó a trabajar con rasgos de personalidad y actitudes, debido a la imperiosa necesidad de poseer instrumentos de evaluación que pudieran medir estos aspectos.

Por ello, emergieron manuales como el de Summers (1976), Henerson, Morris y Fitz-Gibbon (1987) o Morales (1988), cuya finalidad era la medición de actitudes de forma fiable y rigurosa.

Este libro le ayudará a desarrollar habilidades básicas en el diseño y uso de instrumentos para la medición de lo que generalmente se conoce como objetivos afectivos o actitudes. (Henerson, Morris y Fitz-Gibbon, 1987: 9)¹¹⁷

Esas publicaciones fueron objeto de cuantiosos halagos al ser los precursores que nos pusieron en rumbo, presentando los esbozos iniciales sobre esta cuestión. A pesar de su destreza en cuanto a la construcción de escalas, la fiabilidad, la validez, y todo lo que gira en torno a los principales procesos de la medición de actitudes, encontramos cierta inconcreción a la hora de definir el constructo. Esto ocurre al considerar las actitudes como un conglomerado donde se exhiben creencias, sentimientos, personalidad, conductas, etc.

Dicha tendencia podría representarse con un enunciado en el que Derrida (2008: 91)¹¹⁸ traía a colación la visión agustiniana al respecto: “Sí, es más fácil contar sus pelos que la pasión y las emociones de su corazón”. Sin embargo, la situación se ha ido superando en las últimas décadas gracias a una ramificación y especificación del objeto de medida que, en la parte que nos concierne, acabó derivando en la medición de las emociones. La investigación ya era consciente de ello:

La primera restricción en el problema de la medición de actitudes es especificar una variable de actitud y limitar la medida de ello. (...) Para especificar la variable actitud, el primer requisito es expresarla de tal modo que se pueda hablar en términos de “más” y “menos”... (Thurstone, 1928: 535-536)¹¹⁹

¹¹⁷ “*This book should help you develop basic skills in designing and using instruments for the measurement of what are usually referred to as affective objectives or attitudes.*” (Henerson, Morris y Fitz-Gibbon, 1987: 9). (La traducción es nuestra).

¹¹⁸ “*Yes it is easier to count his hairs than the passion and emotions of his heart.*” (Derrida, 2008:91). (La traducción es nuestra).

¹¹⁹ “*The first restriction on the problem of measuring attitudes is to specify an attitude variable and to limit the measurement to that. (...) In specifying the attitude variable, the first requirement is that it should be so stated that one can speak of it in terms of "more" and "less" (...)*” (Thurstone, 1928: 535-536). (La traducción es nuestra).

Según nuestra consideración, aquí nos topamos con el mayor escollo para la investigación en lo referente a la afectividad. Medir las emociones es un objetivo que rehúyen los investigadores, pese a que este campo es una realidad estudiada en numerosos trabajos, sobre todo en el último siglo. Esa peculiaridad es el producto de mantener la tradición por considerarla como una variable extraña, entendiendo los procesos emocionales como situaciones que escapan de la psicometría.

Habitualmente, y de forma más sustancial en educación, la medición de actitudes ha cedido terreno de manera progresiva frente a la valoración de dimensiones que comúnmente han sido evaluadas, como por ejemplo el nivel socioeconómico, la madurez lectora, la memoria general, el desarrollo madurativo, o el nivel intelectual.

La medición de fenómenos psicopedagógicos ha sido y es compleja, de fácil discusión y crítica (Bisquerra, 2000), que junto al influjo de un currículum en educación cerrado a la inclusión de nuevas disciplinas y al hecho de vivir una realidad educativa meritocrática-cognitiva¹²⁰, queda reflejado en la desidia por abordarlo en investigación. Por otro lado, la escasez de estudios con evidencias empíricas que corroboren estos postulados y aboguen por una educación integral, hace que la educación no se proponga una verdadera evolución hacia esta línea.

¹²⁰ Únicamente queremos exponer la situación actual dada, sin entrar a debatir, criticar o ensalzar este concepto, ya que con ello podríamos adoptar diversas inclinaciones e interpretarse de manera casi antagónica. Con respecto a la meritocracia, no apoyamos el hábito de todo en base al logro, ni encomiamos al demérito o como Young (1958) degradamos el concepto; simplemente, inferimos que la educación se distribuye en función del mérito. Y en lo relativo a lo cognitivo (pese a no considerarlo el término más preciso, pero sí el más utilizado), no es entendido como una teoría psicológica avanzada, sino más cercano al intelectualismo clásico, como el área centrada exclusivamente en el desarrollo del intelecto (relativo a la visión intelectual tradicional, y no a teorías con una línea neogardneriana) donde prima el crecimiento de procesos como son la lectura, la escritura, el cálculo, etc. Con ello, nos referimos a una educación y una sociedad que basa la excelencia y discrimina en función del mérito en acciones o situaciones que requieren el uso de esos procesos cognitivos, sin tener en cuenta u obviando intencionalmente otras dimensiones, verbigracia el plano emocional.

3.3.2. Medición de factores emocionales

Somos conscientes de que medir rasgos sociales o de personalidad, y más concretamente con las emociones, es complejo y que no existe una prueba de medida estandarizada y reconocida como tal por la comunidad científica (Vallés y Vallés, 2000). Debido a su naturaleza, en los inicios era impensable vislumbrar un instrumento de papel y lápiz que pudiese medirlo de manera rigurosa. Además de ello, al considerarlo un asunto complejo y con alto grado de abstracción, existen evidencias en otros factores que dificultan más este propósito.

De entre esos factores podemos destacar el componente conductual que determina la actividad del cuerpo, los gestos, o la tonalidad de voz. La investigación de estos factores en el surgimiento de las emociones se ha ido encaminando predominantemente hacia la expresión facial y cómo diferentes métodos (anteriormente ya se aludió al MAX o al FACS) minuciosamente y de un modo desglosado graban dichas manifestaciones y analizan cada uno de los movimientos musculares del rostro, buscando semejanzas inherentes a la cultura u otros componentes sociales.

A pesar de ello, y al ser probablemente uno de los comportamientos verbales más estudiados, la explicación de las expresiones emocionales está en continua controversia, en especial en lo referente a la existencia o no de diferencias culturales (Ekman, 1997).

Del mismo modo, destaca el componente fisiológico que es el conjunto de indicadores físicos que muestran la manifestación o respuesta vegetativa de dichos procesos emocionales¹²¹, como por ejemplo la dilatación de pupilas, la

¹²¹ Véase Garrido (2000), donde se presenta las principales señales fisiológicas y su registro y valoración a través de diferentes pruebas o técnicas de medida: electromiografía, plestimografía, espirometría, tasa o periodo cardiaco, ecocardiografía, cardiotacografía, pletismografía, electrodermografía, circuito exosomático y endosomático, etc.

tensión muscular, la GSR o respuesta galvánica cutánea, la acentuación del ritmo respiratorio y cardíaco, ruborización, o el aumento de diversos neurotransmisores y hormonas.

Debido a que en muchas ocasiones no somos conscientes de las emociones, en el ámbito comercial es frecuente ver a las empresas multinacionales interesarse por estos procesos, puesto que las pruebas de neuromarketing sobre los factores fisiológicos revelan fácilmente los procesos emocionales y la atención que desatan con un producto, anuncio o acción en los sujetos. Esto repercute en conseguir una propuesta de venta y una publicidad más efectiva, y por tanto, unos beneficios mayores y un crecimiento global en su sector.

Es complejo medir a la población de este modo, ya que se necesitan costosos y precisos materiales, además de conllevar un tiempo considerable, de ahí que se aleje de campos como la educación o la psicología, que buscan e intentan elaborar instrumentos de papel y lápiz que se apoyen en procesos cognitivos y que puedan solventar dichos inconvenientes.

Pese a ello, es totalmente necesario tener en cuenta estos factores, al ser sumamente importantes en ambas áreas, ya que sin ellos no podríamos entrever ni entender la condición holística de las emociones en el ser humano. Dentro de este proceso de concreción, la medida de las emociones tampoco es específica; por tanto, debemos puntualizar más.

3.3.3. Medición de la IE

Con el boom de la IE en los noventa, asomaron pruebas para evaluar este constructo, siendo muchas de ellas minusvaloradas por carecer de fiabilidad y validez. Si tuviéramos que asignar un término a esta etapa, sería el de acercamiento.

Aunque se empezó, de manera paulatina, a conseguir una aproximación entre la comunidad científica sobre el constructo IE, no encontramos un consenso real en cuanto a su medición, por lo que se requiere más tiempo para determinar cuál es el mejor instrumento para medirlo (Salovey, Woolery y Mayer, 2001).

Las insuficiencias metodológicas y los límites impuestos por nuestra propia concepción de los rasgos que pretendemos medir, no hay que ignorarlos o encubrirlos con un rigor pseudocientífico, sino entenderlos y asumirlos. (...) las pruebas de validación de constructo: más que probar la verdad de la teoría implícita de un instrumento, muestran su utilidad como guía para investigar la realidad. (Morales, 1988: 433)

Debido a que es un concepto que todavía carece de madurez, pese a su irrupción y a que su desarrollo avanza de manera fulgurante, estas pruebas han sido tildadas de poseer una fundamentación teórica con una firmeza cuestionable, unos criterios de evaluación de escaso desarrollo¹²², además de una precaria definición y delimitación del propio constructo. A pesar de ello, es llamativo que en la literatura científica se aceptaran en suma esas teorías, y se entendiera que se trabajaba con el mismo constructo.

El problema de la fiabilidad. Una de las mayores preocupaciones sobre la capacidad de las medidas de la inteligencia emocional es si son lo suficientemente sólidas (es decir, medir la capacidad consistentemente). (Mayer, Caruso y Salovey, 2000: 328)¹²³

Como ya hemos comentado, el siguiente movimiento fue crear pruebas tipificadas de calidad, que midan un constructo ya cercado y esclarecido con corrección; avanzamos a la etapa de perfeccionamiento. De hecho se introdujo el debate de la existencia de dos constructos distintos: la IE rasgo (*trait EI*) con cuestionarios de autoinforme, y la IE capacidad (*ability EI*) con test de

¹²² Existen varios inconvenientes en la evaluación, como por ejemplo el problema de la respuesta correcta, puesto que es difícil determinar en problemas con alto contenido emocional cuál o qué es una respuesta correcta y apropiada para dicho momento.

¹²³ “*The problem of reliability. One further concern raised about ability measures of emotional intelligence is whether they are sufficiently reliable (that is, measure an ability consistently).*” (Mayer, Caruso y Salovey, 2000: 328). (La traducción es nuestra).

rendimiento máximo (Petrides y Furnham, 2001; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Pérez-González, Petrides y Furnham, 2005).

3.3.3.1. IE rasgo o capacidad máxima

Al operativizar la IE encontramos un conflicto en lo relativo a su medición, evaluamos rasgo típico o rendimiento máximo. Es decir, a la hora de medir el constructo notamos que, en realidad, nos enfrentamos a dos constructos distintos, que hay que diferenciar para no emitir juicios contradictorios: IE rasgo (IER) e IE capacidad (IEC).

Si bien, podemos cuestionarnos si estamos ante constructos diferentes o complementarios (Pena y Repetto, 2008), pero lo que no podemos dudar es que los instrumentos de medida son distintos en función de cada uno.

En consecuencia, la falta de acuerdo en la definición de qué es la IE, en sus dimensiones y en su naturaleza ha marcado claramente las formas de medición del concepto. Así, podemos encontrar en la literatura instrumentos validados que difieren notablemente tanto cuantitativamente, referido al número o contenido de las dimensiones que evalúan, como cuantitativamente, en relación al formato de evaluación elegido. (Extremera y Fernández Berrocal, 2007: 100)

Petrides y Furnham (2001) definieron la IER como la autoeficacia emocional y la IEC como la capacidad cognitivo-emocional. Por tanto, ciñéndonos a la medida de la IE, puede ser entendida, por un lado, como rasgo de personalidad, y por otro, como aptitud o potencialidad cognitiva. Esta disyuntiva conlleva inherentemente procesos de medición distintos, la IER se apoya en los autoinformes, mientras que la IEC se evalúa mediante test de capacidad máxima.

Gran parte de los modelos teóricos son mixtos o se encuentran más cerca de la medición del rasgo de la IE que de la capacidad de la IE. A modo de ejemplo, la IER nos permite vislumbrar la relación existente entre esta y otras variables de corte actitudinal o de personalidad; por contra, la IEC nos

facilita resultados asociados a la capacidad de ejecución, al desarrollo emocional actual de cada sujeto, especialmente útil a la hora de tratar de evidenciar el influjo de un determinado programa en la IE.

En resumen, y siguiendo lo comentado por Extremera y Fernández-Berrocal (2008), las principales ventajas de los autoinformes son su facilidad de administración y obtención de puntuaciones totales, su uso libre y gratuito, y su capacidad para evaluar procesos emocionales conscientes e introspectivos; por el contrario, las ventajas de las medidas de ejecución se asocian a una cercanía a los test clásicos de medida de la inteligencia, un menor sesgo en cuanto a deseabilidad social (más difícil falsearlo) y no está tan asociado a las medidas de personalidad.

No obstante, ambos procesos psicométricos poseen también ciertos inconvenientes entre los que sobresalen, en el caso de los autoinformes, que el sujeto debe estar motivado a dar una información veraz, y aun siendo así, el carácter subjetivo de una prueba basada en la autopercepción o la estimación propia hace que puedan aparecer sesgos de deseabilidad social y un aprendizaje en diseños que conlleven test-retest, además de insuficiencia de rigor científico en los niveles de fiabilidad y validez (los ejemplo mostrados lo cumplen, aunque siempre es discutible).

En lo concerniente a los test de capacidad, la aporía se cierne sobre la consistencia interna, debido a la cuestionabilidad de los criterios tomados en las respuestas, el parvo y somero desarrollo investigativo en la última década de dichas pruebas, o el hecho de que se deba partir de la experiencia emocional de cada individuo.

El autoinforme es más directo y más exacto cuanto menos exigencia de transformación requiere. Se ha de adiestrar al sujeto para que describa sus contenidos mentales y no los interprete. Las experiencias complejas se han de integrar en cuestiones elementales. (Garrido, 2000: 148)

Rolls (2005, 2007) nos lleva a cuestionarnos si el concepto de la IE es compatible con las teorías existentes de la emoción y de la inteligencia cognitiva. Reiteramos que hay distintos modos de entender la IE, como habilidad cognitivo emocional mantienen el criterio evaluativo en base al modelo galtoniano de que “cuanto más tenga mejor”, en cambio, como rasgo de personalidad parte de la máxima aristotélica de que “la virtud está en el medio” (Rolls, 2007), siendo las puntuaciones centrales lo óptimo.

Es visible el engarce entre las competencias emocionales y las teorías sobre IE, pero compleja su concreción, ya que a día de hoy cuesta bastante esclarecer la naturaleza de los constructos con sus congruencias y disonancias.

Si asumimos que es posible que ni lo máximo, ni el centro, sea siempre el ajuste emocional más correcto, quizás la solución pase por trabajar con modelos mixtos hasta que tengamos la certeza de poseer instrumentos y arquetipos teóricos lo suficientemente válidos para poder diferenciar con seguridad qué medimos, ya que todavía hay discrepancias sobre que las competencias emocionales estén o no relacionadas con unas variables u otras, y se hable, por tanto, de enfoques multifactoriales.

3.3.3.2. Principales pruebas para medir la IE

Sin entrar a debatir profusamente el constructo y la medición, y para no dilatarlo más (temática cuanto menos atrayente, pero que supondría otra investigación como tal), hacemos alusión sucintamente a las pruebas de medida que han obtenido una considerable distinción en este ámbito.

En adelante, al aplicar cualquier instrumento de medida, se detalla, de un modo acorde a este estudio, antes de su exposición de los resultados, argumentando los criterios escogidos en la toma de decisiones, con especial hincapié en el porqué de la elección y su uso o manejo.

Ciñéndonos al plano psicométrico¹²⁴ destacamos las herramientas de medición de la IE más conocidas en la comunidad científica. En relación a los autoinformes, subrayamos el TMMS¹²⁵, *Trait Meta-Mood Scale* (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995); el SSEIT¹²⁶, *Schutte Self Report Emotional Intelligence Test* (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998); el WLEIS, *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (Wong y Law, 2002); el TEIQue¹²⁷, *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* de Petrides y Furnham (2003); o el ECI, *Emotional Competence Inventory* (Boyatzis y Burckle, 1999).

Por otro lado, dentro de las medidas de ejecución, se considera el más representativo al MEIS, *Multifactor Emotional Intelligence Scale* de Mayer, Caruso y Salovey (1999) y su versión mejorada MSCEIT¹²⁸, *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test v. 2.0* (Mayer, Salovey y Caruso, 2001).

Si bien, en lo relativo a la evaluación del plano emocional no se ha dado un consenso unánime en la comunidad científica sobre cuál es la mejor medida disponible y el mejor procedimiento para su análisis (Extremera y Fernández-Berrocal, 2007).

¹²⁴ Para ver una descripción detallada, se debería acudir a los originales de cada uno de los instrumentos; y para tener una visión global se puede examinar diferentes publicaciones que resumen la medida de estos constructos, Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004); Pérez-González, Petrides y Furnham (2005); Extremera y Fernández-Berrocal (2007) donde, además de las incluidas en este escrito, se describen muchos más instrumentos como el EARS de Mayer y Geher; el EISC de Sullivan; el FNEIPT de Freudenthaler y Neubauer; el DHEIQ de Dulewicz y Higgs; el EIRS de Martínez-Pons; el TEII de Tapia; el SPTB de Sjöberg; el WEIP de Jordan, Ashkanasy, Härtel y Hooper; el SUEIT de Palmer y Stough; el VEIS de Van der Zee, Schakel y Thijs; el LEIQ de Lioussine; el EQ-i de Bar-On y las versiones EQ-360 de Bar-On y Handley, y EQ-i:YV de Bar-On y Parker, etc.

¹²⁵ Véase su adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998).

¹²⁶ Véase su adaptación al castellano por Chico (1999).

¹²⁷ Véase su adaptación al castellano por Pérez (2003).

¹²⁸ Véase su adaptación al castellano por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006).

Capítulo 4. ¿Qué es la educación emocional?

Cualquier persona atraída por la temática, es posible que encuentre sugestivo el esfuerzo hecho hasta aquí, al pretender mostrar, o al menos vislumbrar el eco del mundo de las emociones en diferentes disciplinas, y de un modo particular, subrayando las tendencias o movimientos dominantes y los aspectos sustanciales de cada una de ellas.

Si bien, somos conscientes de que en este primer bloque hay dimensiones con un mayor desarrollo, como es el surgimiento de las emociones, y otras cuya exposición se muestra en un segundo plano, como la neurobiología emocional. Esto se debe a que nuestra revisión adquiere un carácter descriptivo, más vinculado a la actividad explicativa y no a la pormenorización profusa propia de otros escritos, o a la idiosincrasia típica de los metanálisis. Con todo ello, no olvidemos que el campo principal de este estudio es la educación.

A la mayoría de los profesionales de la educación no les será difícil atisbar la correspondencia entre lo ya mencionado y la educación. El fino nexo de educación y emoción es evidente, y los expertos en suma abogan por su inclusión en la escuela, puesto que su aporte ayudaría a los niños en el desarrollo y conocimiento de esos procesos afectivos que intervienen de un modo decisivo en su desarrollo vital.

4.1. Precedentes en la pedagogía

Sin emoción puede haber habilidad pero no arte. (Dewey, 2008: 80)

Personalmente, todo lo que gira en torno a las emociones adquiere un carácter constructivo que busca tener un grado de aplicación en la educación, ya que desde la pedagogía observamos el descrédito que sufre la educación emocional y la reticencia a introducirla en los entornos educativos.

4.1.1. Influjo del cristianismo en la pedagogía

Es de justicia no olvidar que en la mayoría de los siglos ha persistido una estrecha vinculación entre la educación y la Iglesia Cristiana. Hace pocas décadas es cuando la cuestión de la secularización empezó a acogerse de manera sólida en las políticas de educación de diferentes países. Aun así, la religión conserva un gran peso, y sigue aportando una parte no desdeñable de las instituciones educativas.

Esta simbiosis hizo que muchas situaciones educativas se originasen en un contexto religioso, y en ellas podemos encontrar los primeros acercamientos de la pedagogía, entendiéndola como disciplina moderna, al mundo de las emociones en aras de una formación más humanizadora. Nos remontamos hasta Comenio, ya que parafraseando a Piaget, asentó los fundamentos de la educación para todo hombre y pueblo.

Comenio (1986) buscó en la educación una igualdad entre los hombres y un acercamiento a Dios. En base a este movimiento, se alzaron una ingente cantidad de movimientos misioneros y congregaciones religiosas vinculadas a la educación, como son los Salesianos, los Dominicos o los Sagrados Corazones.

Para ver de manera escueta, y a modo de ejemplo, alguna situación en la que distingamos una analogía entre las emociones y la educación bajo el influjo del catolicismo, podemos acordarnos de las escuelas maristas decimonónicas que, tras los fundamentos de Champagnat, conservaban una apología del afecto al niño en la escuela, defendiendo el lema: para educar hay que amar a los niños, y hay que amarlos a todos por igual.

Caridad, paciencia, dulzura; nunca reproches humillantes, nunca castigos. Haced el bien que podáis y ningún mal. (Bosco cit. en San Martín, 2013: 31)¹²⁹

Si bien, con el paso del tiempo la Iglesia ha ido perdiendo progresivamente la supremacía en la escuela, pese a seguir siendo una fuerza vivaz en la comunidad educativa. Desde Calvino y Lutero, esta tendencia se debió a una miscelánea factorial, que no entramos a discutir, entre las que podríamos mencionar el surgimiento de otro tipo de escuelas, las constantes acometidas de pensadores influyentes como Voltaire o Nietzsche, o la evolución e inclinación en ciertos países desarrollados hacia sociedades laicas.

En el caso de España, dicha predisposición mundana, sin atribuir un carácter peyorativo a este concepto, cobró sus mayores cotas en la II República, gracias a que la Constitución aprobada en 1931 sucedía en materia de educación a la Ley Moyano de 1857, incluyendo en uno de sus principios que la escuela pública ha de ser laica, lo que suprimía la obligatoriedad de la enseñanza de la religión.

Dicha inclinación se paralizó con la guerra civil y cambió drásticamente en la dictadura franquista. Esta permuta no conlleva un abandono de la educación puesto que, tras el armisticio y la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria de 1945, el fondo histórico refleja un importante incremento en cuanto a la creación de colegios de enseñanza primaria; la modificación significativa reside en que se volvió a retomar oficialmente los valores religiosos en la escuela.

Vuelta la democracia, se traen a colación de nuevo ideas de la II República sobre la necesidad de ir reduciendo paulatinamente la influencia de la religión en las esferas educativas. No obstante, debido a la desavenencia en

¹²⁹ Valga la cita de fuentes de segunda mano, puesto que ha sido imposible conseguir el original de esa cita de Don Bosco.

este asunto, es habitual encontrar opiniones antagónicas, lo que genera candentes debates.

4.1.2. El humanismo educativo del siglo de las luces

Retomando la conexión entre la pedagogía y las emociones, es fundamental mencionar a Rousseau que parte de la bondad intrínseca del infante, de ahí que sea útil la educación. Esta aseveración, que curiosamente brota más del sentimiento que del razonamiento, lleva consigo un cambio a la hora de ver a los niños. No es considerado como un hombre pequeño, sino como un ser que es un futuro sujeto social, por lo que educarle será provechoso, tanto para él como para su alrededor.

El carácter humanizador de la educación es cardinal en el paso del niño al hombre, y por ello, es básico que esa educación sea lo más paciente y cuidadosa con los niños (Rousseau, 2005). Pese a no versar sobre las emociones con claridad, notamos la categoría que atesoran los sentimientos en sus obras, y lo trascendente del desarrollo afectivo del niño, ya que parafraseándole, la naturaleza crea a los niños para que sean amados y atendidos.

Un verdadero impulso en la pedagogía fue el dado a finales del s. XVIII con el surgimiento de eximios personajes en dicho campo. Podemos catalogar a Pestalozzi como la cornucopia del pedagogo por antonomasia. Un precursor a su época, defensor de la coeducación, de la enseñanza de las clases pobres, de la relación entre escuela y oficio, y de ideas que posteriormente se llamarían aprendizaje por descubrimiento y mentorías.

Su método de enseñanza fue lo más destacado y popular, hasta el punto que se llegaron a crear escuelas pestalozzianas en varios países, entre ellos en España, gracias a Godoy.

Pese a presentar en una primera época su innovadora teoría, y desarrollarla con el paso de los años, siempre fue un hombre de acción ya que toda su vida estuvo marcada por su participación en entornos educativos. Pestalozzi, prosélito de Rousseau (en cuanto al hecho de considerar el aprendizaje no por lo que se escucha sino por lo que se comprende de un modo intuitivo), propuso una educación muy vinculada al afecto materno, es probable que influenciado por haber pasado su niñez únicamente con su madre.

El principal vínculo entre las emociones y Pestalozzi (1936, 2004) radica en su defensa de la importancia de los sentimientos desde que el niño nace, sobre todo en sus primeros años, y que en su desarrollo son fundamentales los lazos afectivos que se crean entre la madre y su hijo, desembocando más tarde en bondad y amor por parte del mismo.

El enfoque pestalozziano y su preocupación por la primera infancia tuvo relevantes epígonos en el campo de la educación, de los que podemos recalcar a Fröbel (1913) precursor en el jardín de infancia y pionero en el uso del juego y los juguetes en la actividad docente, o a Herbart (1935) con su intento por dotar del carácter epistemológico que le corresponde a la pedagogía como ciencia.

(Sobre Fröbel) ...la educación por el afecto es un principio esencial en su método de educación, catalogándolo de método maternal y a su vez de método científico. (Ramos, 2010: 123)

4.1.3. Sociología y escuela

En el ocaso del s. XIX, encontramos a Durkheim, adalid de la sociología como disciplina científica y con una gran inquietud por explicar la educación.

Al contrario de la predominante visión individualista, su máxima en educación es que esta es una entidad social. Del mismo modo, considera que

el hombre está moldeado por la sociedad en la que vive, pese a no obviar la individualidad humana compuesta por sentimientos, experiencias y estados mentales. Por tanto, el cometido de la educación es que, sin relegar lo individual, se asemeje al prototipo de hombre implantado por, y en pro de, la sociedad.

Según Durkheim (2003), para que la educación alcance su meta debe educar en base a las necesidades sociales, puesto que, a fin de cuentas, serán las necesidades individuales, ya que el hombre está inmerso en la sociedad. Tanteó las emociones, tratando al sentimiento como singularidad de cada sujeto, pero supeditándolo siempre a su cualidad social, y a que su nacimiento y expresión se produce en un grupo humano dentro de un contexto histórico-cultural determinado.

Se dirá que siempre estará en nosotros el amor paternal, maternal. ¡Error! Hay sociedades en las que esos sentimientos no existían, en las que no había un sentimiento paternal. Yo no sé si en el corazón del hombre habrá un sentimiento que no venga de la sociedad. Es la sociedad la que despierta esos sentimientos, según las épocas, según los sentimientos, según las condices. Es indiscutible que los sentimientos evolucionan. (Durkheim, 2002: 215)

Se hace un inciso para aclarar que han existido grandes personajes afines a la sociología, como Weber que, entre sus estudios, se interesó por la motivación a nivel social siendo las emociones un factor existencial.

El legado kantiano hizo se que discriminara entre ciencia e ideología, la primera en los aledaños de la razón y la segunda asociada a las emociones (Voegelin, 2011). Sin embargo, vinculado al plano religioso, para Weber (2012) es indudable la relación entre las emociones y lo místico o pneumático, siendo los elementos afectivos de la fe los que ligán al individuo a una doctrina.

Así, es esencial un estado anímico para dejarse influir por algo, ya que lo carismático conlleva un componente emocional que es lo que aleja a uno de

lo cotidiano; cuando esto se pierde, se deja de tener el dominio o apoyo personal sobre las masas (Weber, 1996).

No obstante, no consideró que fuera lo más apropiado para la comunidad jurista o la económica al deberse ceñir al pensamiento conceptual; sin embargo, en aspectos como la religión, la política o la educación entendía que el impacto emocional era algo tremendamente efectivo.

La verdadera huella dejada en la educación, en ambos casos, fue el interés de la escuela como un entorno social. La herencia del sentimiento proestatal vinculado a la idea de educación social y civismo se recogió por la tendencia pedagógica comunitaria, verbigracia Kerschensteiner (1928) que, en resumen, lo entendió no como una formación o momento, sino como arquetipo o enfoque educativo que hay que trasladar a la escuela, la cual se pone al servicio del conjunto social (Quintana, 1994).

4.1.4. Pedagogía decimonónica

A la par que Durkheim o Weber, asomaron escritores como Mella, Dostoyevski o Tolstoi con substanciales contribuciones a la educación. Además, coexistieron algunos de los mayores referentes en el campo de la pedagogía como Dewey, Decroly, Claparède o Montessori.

Dewey es conocido en educación gracias a su intento por superar la escuela tradicional, doctrina esencial de la pedagogía progresista de EE.UU.; además, también fue un filósofo y psicólogo destacado.

Aunque con ciertas discrepancias en la forma de entender la sociología de la educación, es próximo a Durkheim y Weber al concebir la escuela como un agente socializador, con una mayor consideración al individualismo. “Toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros,(...)” (Dewey, 2004: 78).

Su predilección por la educación, la sociedad, y la defensa a ultranza de la democracia¹³⁰ como sistema político, desembocó en la idea de que la democracia, que transcurre en un plano social, es lo más ecuánime en cuanto a la implicación de sus ciudadanos y sólo así se puede alcanzar la educación plena. Del mismo modo, la educación es cardinal y la democracia es posible a través de esta, ya que la escuela es la encargada de interesar a los jóvenes por las relaciones, fomentar una conciencia sociopolítica, y salvaguardar el orden político establecido.

Por otro lado, pese a tener una cosmovisión catalogada como próxima al pragmatismo, a pesar de que le disgustaba esa palabra por la connotación peyorativa que poseía (Noddings, 2007), Dewey (2004) acentúa la visión epistemológica de la educación, rechaza las verdades absolutas axiomáticas y atemporales conectándolo con la experiencia humana de idiosincrasia provisional.

El conocimiento no es algo que se pueda dar sin experiencia, puesto que se construye en base a la vida. Por tanto, la educación como contexto social debe ser experiencial, ya que la experiencia del día a día, gracias a la observación mediante aprender-haciendo en la escuela, genera un conocimiento empírico y procedimental.

Fue crítico con la exclusión de las mujeres en la escuela y con la idea de una educación centrada en la obediencia y el sometimiento, que se sustituye por una relación de iguales donde, desde el afecto, el maestro guía al alumno para que este se autogubierne. Apoyándose en la psicología, secundó una educación que fuera lo más agradable e interesante para el niño y que asegurara su desarrollo óptimo, englobado en una fasta infancia.

¹³⁰ Este panegírico por la democracia se ve ejemplificado con la ironía innata de Winston Churchill en su célebre cita: la democracia es el peor de todos los sistemas políticos, con excepción de todos los sistemas políticos restantes.

En su madurez, y sugestionado al ver el paradigma darwiniano y el tratamiento de corte biológico que James (1884), compañero en el pragmatismo como corriente filosófica, atribuía a las emociones, Dewey (2008) decidió conceder una importancia mayor a los procesos afectivos y a la relación que estos guardan con la educación y los aspectos involucrados más significativos, verbigracia la experiencia.

La experiencia es emocional, pero no hay en ella cosas separadas llamadas emociones. Las emociones están unidas a acontecimientos y objetos en su movimiento. (...) Incluso una emoción «sin objeto» exige algo a lo que unirse más allá de sí misma (...) La emoción pertenece a la certeza del yo, pero pertenece al yo que se ocupa en el movimiento de los acontecimientos hacia un resultado deseado o no deseado. (Dewey, 2008: 49)

En una exploración sobre los pedagogos más destacados a lo largo de la historia no podemos olvidarnos de Montessori, nominada en varias ocasiones al premio nobel gracias a su defensa incondicional de los niños y la difusión de su tarea educativa en cuantiosos países¹³¹. Tras vivir varias guerras, su sentir antropológico era bastante pesimista, sin embargo, confiaba sin reparo en el niño como el elixir que paliara tanta hostilidad.

Su sello en la educación circunda en torno al afamado Método Montessori, que, a grandes rasgos, se caracteriza por basarse en la autogestión y autonomía del alumno, mediante múltiples tareas y materiales autocorregibles, junto con la directa observación del maestro, focalizada en la búsqueda por adecuar el entorno al nivel de desarrollo de los niños, estableciendo así un microcosmos, con ejemplos como el ajuste de sillas, mesas y herramientas escolares a las características fisionómicas de los

¹³¹ Exiliada de Italia con la consiguiente clausura de sus escuelas al no coincidir con las ideas de Mussolini, abrió escuelas allá donde alcanzó un interés notorio por la comunidad, aunque parte de ellas se cerraron, como en Alemania tras el nombramiento de Hitler, en España al saltar la Guerra Civil Española, o en EE.UU. debido a las críticas de Kilpatrick (1914) tildando de obsoleta su teoría. También, creó centros educativos en Holanda, donde vivió parte de su vida, y en la India, donde pasó sus últimos años.

infantes con los que trabajaba, los cuales estaban distribuidos por grupos no en función de los años, sino de los periodos sensibles.

Esta independencia no era exclusivamente cultivo del plano cognitivo, se perseguía de igual modo un progreso óptimo y sano en la dimensión moral, social y emocional. Dentro del campo emocional, uno de los pilares básicos en la educación de Montessori (1998, 2006) era el amor por el alumno, postulado que coincide con la visión pestalozziana, juzgando este amor como el afecto necesario que el profesor da a los alumnos, siendo condescendiente pero con límites marcados por el respeto, para que libremente y con determinación vayan mejorando sus capacidades.

No es el amor en el sentido que es comúnmente entendido, como un sentimiento emocional, sino un amor de la inteligencia que ve y asimila y se construye a través del amor. (Montessori, 1998: 98)¹³²

Continuando con la pedagogía italiana, es bien conocida la contribución de las hermanas Agazzi, debido a su educación asentada en la preparación de los niños para la vida, haciendo especial hincapié en las actividades cotidianas. Su escuela debe mucho al *kindergarten* alemán, conserva un paralelismo con la estructura de tareas y los materiales escolares utilizados por Freinet, y en general, la pedagogía agazziana se asienta en base al enfoque fröbeliano y su puerocentrismo. Dentro de un contexto humilde y para una población carente de recursos se basaba en la intuición, la experimentación y en el aprendizaje por uno mismo para fomentar el razonamiento en situaciones vinculadas a la vida.

El método Agazzi o método italiano, reserva un lugar especial para las emociones en la educación, ya que, además de conseguir un desarrollo intelectual y sensitivo, se propicia un avance en el plano afectivo. Intentaron

¹³² “It is not love in the sense that is commonly understood, as an emotional feeling, but a love of the intelligence which sees and assimilates and builds itself through loving.” (Montessori, 1998: 98). (La traducción es nuestra).

que la escuela fuera causa y origen de emociones positivas mediante juegos y tareas encuadradas constantemente en un ambiente afectivo, en donde se alababa la alegría y el amor, y evitando la agresividad, la ira o el rencor.

Para valorar el siguiente caso hay que considerar que su vida y pedagogía guarda importantes tintes sociopolíticos de corte comunista colectivista, debido principalmente a movimientos originados en la Revolución Rusa y al influjo de personajes como Marx y Lenin.

Aunque ya se han mostrado otros casos sobre defensas de una escuela de trabajo, como la tendencia deweyniana de Kerschensteiner (1928), Makárenko (1986) es conocido, sobre todo, por su educación comunista orientada por y para la colectividad y dirigida por el Estado. En su contacto con las colonias, este confeso antirousseauniano desplegó una educación pseudomilitar, desviada del paidocentrismo al interpretarlo como una sumisión del maestro frente al infante, asentada enérgicamente en la disciplina y en que el individuo es absorbido por el grupo.

En lo relativo al mundo emocional, su teoría es antagónica al sentimentalismo y al carácter lúdico propio de la burguesía, de ahí que intentara eliminar cualquier resquicio de individualidad en los niños, con el fin de que ellos trabajen única y exclusivamente por el desarrollo y esplendor del grupo, y en un macro-nivel, por el progreso de la nación.

Todo esto nos invita a pensar que las emociones se relegarían y detestarían, pero la realidad fue que se situaron al servicio de dicha educación, al ser consciente de que la influencia de las emociones es positiva en las relaciones sociales de los grupos, utilizándolas como una herramienta para alcanzar diversos fines, lógicamente beneficiosos para el colectivo.

Ya en España, avalando la doctrina krausista, destacó la Institución Libre de Enseñanza (ILE), posiblemente el organismo de índole educativo que

ha supuesto un mayor cambio en este país. La ILE perseguía la insurrección cultural y moral por parte de la población mediante su instrucción, buscaba la regeneración de la nación por medio de la educación. Fue decisiva la contribución de Giner de los Ríos, Salmerón, Luzuriaga, y posteriormente, Cossío, que fungió como presidente de las misiones pedagógicas manteniendo la voluntad y la esencia de la ILE.

En torno a ella, confluían abundantes ideas renovadoras, gracias al aporte de magnos referentes en numerosas disciplinas como fueron Darwin, Ramón y Cajal, Tolstoi, Russell, Dewey, Montessori, Unamuno o Pérez Galdós, además de la colaboración de celebridades más implicadas con la institución, como Cossío, Clarín, Besteiro, Machado, de Zulueta, Ortega y Gasset, Marañón o Luzuriaga. A groso modo, Luzuriaga (1957), al igual que la ILE, en su elogio por la educación integral, partía de la concepción de atender tanto a la inteligencia de sus alumnos, como a sus sentimientos y a sus acciones.

4.1.5. La educación en el siglo XX

En la primera década del s. XX, el surgimiento de movimientos libertarios españoles hace que en el ámbito educativo aparezcan pedagogos como Ferrer Guardia (2002) con la Escuela Moderna, la cual supuso un cambio sustancial en la forma de entender la educación en este país.

Este salto cualitativo se asienta en postulados que rompen con las ideas preconcebidas que se daban en la práctica educativa, como es el hecho de introducir la coeducación de ambos sexos y de las diversas clases sociales, una preocupación por la higiene escolar, conferencias dominicales gratuitas de corte popular destinadas a la instrucción de los trabajadores con inquietud por aprender, una idiosincrasia eminentemente laica, y en términos globales, una renovación del profesorado y de todo el contexto educativo.

Fue origen de una gran hostilidad por parte de la Iglesia y otros estamentos oficiales, al ver esa educación como una amenaza a sus intereses. Desde un racionalismo humanitario, centrado en mostrar las tropelías sociales para poder ser combatidas en un futuro, esta escuela abogaba por una educación integral que se desligue del desarrollo exclusivamente intelectual, acercándose a una educación que además del intelectualismo aúne lo manual, los asuntos morales y todos los procesos de índole emocional.

...no se educa íntegramente al hombre disciplinando su inteligencia, haciendo caso omiso del corazón y relegando la voluntad. El hombre, en la unidad de su funcionalismo cerebral, es un complejo; tiene varias facetas fundamentales, es una energía que ve, afecto que rechaza o se adhiere a lo concebido y voluntad que cuaje en actos lo percibido y amado. (Ferrer Guardia, 2002: 81)

Las ideas vinculadas a la Escuela Nueva, entre las que se haya la inquietud por el desarrollo emocional de los niños, se propagaron por toda Europa, y despuntaron autores afines al movimiento como Manjón, Steiner con su escuela Waldorf, Freinet, defensor de una escuela democrática para el pueblo cimentada en técnicas o actividades comunicativas y sociales, o los ya mencionados Decroly, Fröbel, Kerschensteiner, las hermanas Agazzi y Giner de los Ríos.

En suma, este movimiento se vio eclipsado por guerras y totalitarismos, siendo Sudamérica una válvula de escape, lo que acarrió un vertiginoso aumento de escuelas en ese continente que adoptaron dicha perspectiva educativa.

¡No al sentimiento! –nos decían. La ciencia es impasible e impersonal. Estudiadla y seréis hombres. Sí, hombres que han ido a matarse entre sí como animales en el Marne o en la línea Maginot y que están a la espera de nuevos Hiroshimas. (Freinet, 1996: 179)

Un estandarte en psicología, con aportes sustanciales en la educación contemporánea, fue Piaget, gracias a sus estudios sobre el desarrollo del niño que le llevaron a determinar la existencia de patrones comunes, presentados como estadios de desarrollo, que descansan en la asimilación y acomodación

en el progreso de esas etapas. Referente en la investigación sobre la inteligencia, persiguió tenazmente la correspondencia guardada con la afectividad, entendida como sentimientos propiamente dichos, y en particular, emociones; toda acción implica una técnica (inteligencia) y un móvil (sentimiento).

Menciona varios estadios del niño, donde está implícito el desarrollo socioemocional del mismo. Cada desarrollo mental lleva asociado un desarrollo intelectual y afectivo, donde hay conflicto entre ellas, sin tomarlo de un modo desdeñoso como lucha o rivalidad, sino es más bien un indisoluble careo de dos planos distintos que se complementan entre sí. Con todo ello, podemos relacionar la cognición y la afectividad puesto que, pese a ser de naturaleza distinta, ambos aspectos son indisociables y su relación es de carácter funcional (Martí, 1991). De hecho, a día de hoy, se sigue defendiendo esta perspectiva e investigando cómo afecta el plano afectivo, en concreto las emociones positivas, a tareas como el procesamiento cognitivo y los resultados de los aprendizajes (Leutner, 2014).

Para Piaget (2005), en el primer estadio (reflejos e instintos) las necesidades del niño guardan correspondencia con las emociones, como es la sorpresa por lo desconocido, la alegría y satisfacción al saciar su apetito, o la angustia o temor ante la ausencia de sus progenitores. En la segunda etapa (percepción y adquisición en función de la experiencia) las emociones son protagonistas, ya que esa percepción y experiencia posee unos procesos afectivos subyacentes, encarnados en dolor, placer, etc. En el tercer periodo (coordinación hacia un fin) hallamos manifestaciones intelectuales y afectivas mejoradas. En el cuarto estadio (socialización avanzada), que inicia en torno a los dos años, brotan las primeras representaciones y el lenguaje, lo que converge en sentimientos morales y sociales. Todo ello, va constituyendo escalas de valor, pudiéndolo distinguir fácilmente en la conducta simpática y antipática en niños de esa edad. En la quinta fase (operación como acción interiorizada) se es consciente de la reversibilidad de las acciones. Así, niños

de entre siete y doce años atesoran procesos emocionales más complicados, por ejemplo, su simpatía varía en función de la situación, fraguándose a su vez un grado de simpatía en su personalidad de carácter duradero. De igual forma, emergen nuevos sentimientos morales que se superponen a los anteriores, como en el caso de los sentimientos autónomos que relegan a los sentimientos de obediencia. En el sexto estadio (operaciones formales) los niños a partir de once años forjan su personalidad y se insertan en la sociedad de adultos como tal, lo que supone procesos emocionales complejos.

Volviendo a la pedagogía, en sentido estricto, y a sus abanderados, tropezamos con Neill, pedagogo crítico con la escuela clásica, en esencia por ser directiva, y valedor de la libertad, concebida desde la responsabilidad y el respeto. Influido por teorías psicoanalíticas, comparte la tendencia freudiana de oponerse a la represión sexual, al considerar la sexualidad como la propia vida.

En la línea de la Escuela Nueva, Neill (2005) secundaba la autorregulación del niño en el proceso de aprendizaje en función de sus necesidades. Su mayor hito fue la escuela Summerhill que, en consonancia con su ideología, desplegó una formación antiautoritaria, sin premios ni castigos, centrada en la adaptación al niño. El eco de este tipo de escuela se extendió a otros lugares velozmente.

Su pedagogía discurre en torno a la libertad del niño, alcanzándose tras el desarrollo del plano afectivo, además del intelectual que es el históricamente potenciado. El progreso hacia una personalidad equilibrada es un propósito sustancial para la educación, y Neill (1975) decidió otorgarle más importancia que al propio intelecto.

La estabilidad emocional facilita la adquisición de capacidades intelectuales con mayor celeridad, debido a que los niños responden positivamente a una educación basada en la libertad y el amor, considerando a las emociones como un catalizador de la inteligencia. Su máxima es que el

encuentro con la felicidad es el fin último de la educación, y para ser feliz es indispensable que los niños adquieran una armonía emocional.

Su influjo se percibe en educadores, partiendo de la felicidad como la satisfacción de necesidades y deseos como el de no sufrir, Noddings (2003: 38) se cuestiona que: “Si no podemos estar seguros de alcanzar la felicidad, ¿podemos trabajar eficazmente para evitar el sufrimiento y la infelicidad?”¹³³

Cuando la emotividad es libre, el intelecto actúa por cuenta propia, y un niño que es libre emocionalmente sabe escoger y escoge el tipo de estudio que a él más le conviene o le interesa. (Neill, 1975: 50)

Aparte de Makárenko, el otro representante en la pedagogía soviética contemporánea fue Sujomlinski (1975), que se oponía al modelo de escuela clásica, intelectualista, al crear sujetos similares sin tener en cuenta su individualidad. Sigue el ritmo del niño y las calificaciones no son excesivamente importantes ya que no se persigue que todos tengan buenas notas, propio de la escuela meritocrática.

Su sentir fluye entre el individualismo de la Escuela Nueva y el carácter social de la pedagogía soviética, de ahí que considerase que en sus escuelas la colectividad y la actividad social genere un personalismo único, y paradójicamente, ese personalismo originase a su vez una integración y cohesión social. Makárenko vislumbraba una sociedad comunista mediante la educación del grupo en conjunto, por contra, Sujomlinski defendía que lo colectivo era el instrumento para conseguir el hombre comunista (Bernabeu *et al.*, 2005).

Con un método educativo basado en los campos de tensión, entendidos como entornos con una atmósfera de laboriosidad y motivación, no pretendió ilustrar conocimientos sino que trató de enseñar a aprender y a

¹³³ “If we cannot be sure of achieving happiness, can we work effectively to avoid suffering and unhappiness?” (Noddings, 2003: 38). (La traducción es nuestra).

pensar, con una puesta en escena que descansaba en la utilización de todo material educativo que podía conseguir, como los libros, el juego, el arte, los padres, la sociedad, y evidentemente, el propio profesor.

Sujomlinski (1975) es traído a colación debido a que el nombre de su escuela, escuela de la alegría, nos invita a sospechar que su experiencia estuvo ligada a los procesos afectivos. La felicidad, en base al amor y la alegría, era el soporte de su pedagogía.

La única vía de la enseñanza es el amor y la alegría, que es la forma en la que los niños engendran y asimilan un sentimiento hacia el aprendizaje, hacia el colectivo, y hacia ellos mismos. Las emociones negativas no coadyuvan a la educación, ya que un niño airado o triste no piensa en aprender. De ahí, que la alegría es esencial para el desarrollo afectivo; y que los juegos, las actividades y, en general, una educación con ese clima, calan en la cabeza y el corazón del niño, siendo el principal motivo de que ese individuo se humanice y muestre afecto a su familia, a su entorno o a su patria.

Ya bien entrado el s. XX, emergen en el mundo de la educación profusas teorías transformadoras, de la mano de pedagogos como Debessé, Giroux o Lobrot, e importantes críticas como la de Illich (1974) hacia la escuela y su propuesta de una sociedad desescolarizada que salga de la politización, comercialización e institucionalización, las cuales avocan a la alienación y al fracaso, en pro de un planteamiento educativo nuevo basado en la persona, en su entorno y en las relaciones sociales naturales y multidireccionales.

Entre ellos, se encuentra Freire (1977, 1978), referente en la pedagogía libertaria, cuyo principal tributo a la ciencia está ligada con la propuesta de una educación alejada de la relación oprimido-opresor que se da en la escuela. Centrado en una cultura y política popular, considera que la alfabetización es un objetivo cardinal para la liberación de la población, así que todas sus ideas se encaminan hacia una pedagogía de los hombres que

relegue a la pedagogía de los oprimidos, mediante la constante búsqueda de la liberación de los mismos.

Por ello, es esencial el diálogo entre el alumno y el maestro, entendiéndolo como la conversación que, desde la horizontalidad, fluye en ambos sentidos y no sólo unidireccionalmente, propio de la educación bancaria o clásica. Con el diálogo, lo que se consigue no es una transmisión de conocimientos que los alumnos deben retener mediante el método memorístico, sino una interiorización del conocimiento, que a su vez se va creando y modificando.

Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica una promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad de la intuición o adivinación. (Freire, 1997: 46)

Según Freire, la enseñanza se mantiene lejos de las emociones para intentar alcanzar una comunicación y un clima intelectual, pero el hecho es que el amor también es diálogo, por lo que la educación debe volver a tener esa dimensión afectiva que consiga educar a las personas de un modo íntegro, es decir, sin rehuir de los sentimientos (Gadotti y Torres, 2001). No concibe cómo el mundo es capaz de advertir la educación sólo desde el plano cognitivo, y de hecho, tilda de altaneros a los intelectualistas por desvirtuar la realidad al priorizar el intelecto frente a lo emocional.

La pedagogía en este sentido se convierte en algo más que una mera transmisión de conocimiento adquirido, (...) Esto sugiere, como señala Paulo Freire, la necesidad de una teoría de la pedagogía que quiera desarrollar una «comprensión crítica del valor de los sentimientos, emociones y deseos como parte del proceso de aprendizaje». (Giroux, 2001: 99)

En lo relativo al mundo emocional, consideramos antecedentes en la pedagogía los autores y corrientes anteriores a la década de los ochenta, ya que fue en ese momento cuando se empezó a meditar sobre la posibilidad de una educación emocional en sentido estricto.

Tras remontarnos siglos explorando el ámbito pedagógico, se ha presentado un considerable número de experiencias representativas en el plano emocional, y en todas ellas se atisba al menos un guiño a las emociones, existiendo en muchas una firme conexión entre sus principios y los procesos afectivos.

De hecho, en nuestra mirada a los precedentes en la pedagogía, notamos un incesante aroma de naturaleza emocional en la literatura que embriaga a la educación y que continuamente ha sido valorada por ilustres pedagogos de manera cuasi unánime, pero que no ha llegado a materializarse y llevarse a la práctica por causas heterogéneas.

4.2. Perímetro de la educación emocional

Con lo escrito hasta ahora, consideramos vital la necesidad de una educación que englobe más dimensiones del ser humano de las que se vienen tratando hasta ahora. Es frecuente ver en el texto alusiones a conceptos como educación emocional o educación afectiva, pero no hemos acotado los límites de este saber, es decir, en qué va a consistir, de dónde vamos a comenzar y hasta dónde queremos llegar. La evolución en la educación hacia esta tendencia no ha pasado desapercibida a los especialistas, que se han parado a discutir qué engloba para ellos la educación emocional, como ocurre en el siguiente caso:

La educación emocional incluye la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas¹³⁴ (ira, violencia, miedo, ansiedad, estrés, tristeza, depresión) y el desarrollo de las emociones positivas (bienestar alegría, humor, amor, felicidad) entre otros aspectos (conciencia emocional, regulación de emociones, autoestima, autonomía emocional, empatía, fluir, etc.). (Bisquerra, 2008: 157)

¹³⁴ Esta terminología puede tener connotaciones peyorativas y erróneas, puesto que la emoción negativa no debe ser asociada a la necesidad de erradicarla u ocultarla, ya que por ejemplo, el miedo es más que necesario.

Sorprende, y a su vez es controvertido, que cada investigador que lo estudia tenga la necesidad de realizar una definición distinta a las demás, para matizar aspectos con los que no está de acuerdo.

A pesar de ello, todos albergan puntos en común, la esencia de la definición, que debe ser el objetivo principal de toda educación emocional. Personalmente, entendemos que se caracteriza por el conocimiento y desarrollo de competencias emocionales para mejorar la forma de vivir, tanto de manera individual como social, ya sea de corte preventivo, para la resolución de conflictos o hacia una prosperidad futura.

Toda ciencia es controvertida. El intercambio de argumentos, de razones en pro y en contra pertenece a los medios normales del progreso del conocimiento. Y este intercambio no siempre adopta la forma inocua de un juego en el que las personas implicadas se sitúan neutral e imparcialmente frente a las razones en pro o en contra. (Spaemann, 2004: 115)

Pese a conocer el fin último de dicha educación, la operativización de esa definición conlleva riesgos, entre los que destacamos el mal hábito de concebir esta educación como un *totum revolutum*, un arcón en el que, sin ningún criterio restrictivo, se inscribe lo emocional, lo volitivo, lo cognitivo, etc.; donde todas se entremezclan, y mediante insaculación se van extrayendo contenidos que se imparten sin excesivos miramientos.

Subyace la certidumbre sobre la alta proporción de ocasionar efectos adversos a los estimados, una entropía en la que conseguimos embrollar todas las dimensiones, sin afinar en ninguna. Por lo que, para eludir posibles tergiversaciones en la lectura de este escrito, es primordial comprender que la educación emocional debe desligarse tajantemente de este tipo de propuestas, en las que no se puede distinguir claramente una frontera que acote los conocimientos y planos que se pretenden ejercitar. Alude a ello Zaccagnini (2006), cuestionando la libertad que se tiene a la hora de hablar de la inteligencia y la educación emocional.

...la euforia ha mezclado trigo con cizaña y creo que ha llegado el momento de someter este éxito a un análisis crítico, para aprovechar lo bueno y liberarnos de ciertos excesos. (Marina, 2005: 29)

Consideramos esencial este apartado en nuestra investigación, ya que nos separa de esa imagen translúcida, mitificada y vacilante que, por lo general, se atribuye a la educación emocional. Lo entendemos como la vereda que el docente debe seguir para discernir el verdadero sentido de la educación emocional, que ayuda fundamentalmente a no desviarse hacia los errores más comunes, hacia lo que sobrepasa sus límites, o hacia lo que en realidad no es educación emocional como tal.

4.2.1. Límites en educación emocional

La educación tiene serios problemas a la hora de evidenciar sus límites reales, ver hasta dónde debe llegar, y las causas que cercan esto. El principal inconveniente se asocia a que dentro de un orden lógico y razonable, por un lado hay tendencias que deciden ampliar esas fronteras, y por otro, están las que se encargan de estrecharlas más.

Pese a no entrar a debatir este dilema, puesto que su magnitud supondría un estudio como tal, hacemos una breve referencia a ello para resaltar la complejidad que implica el establecimiento de líneas divisorias, incluso más cuando se apunta hacia la educación emocional.

Hablamos en plural en lo relativo a estas fronteras ya que, apoyándonos en el paradigma complejo de Morin (1994), intentamos combinar el simplismo puro y el holismo, considerando que no existe una única línea divisoria que marca el contorno sino que está determinado por múltiples barreras que, en conjunto y nunca por separado, delimitan este asunto. Por tanto, la educación emocional se circunscribe entre esos límites.

En este camino, es básico reconocer los límites para sortear baches, obstáculos, o señales que apunten hacia una dirección distinta de lo que

nosotros entendemos por educación emocional. Por encima de todo, para prevenir malentendidos en esta misteriosa e importante cuestión, es obligatorio trabajar en base a la prudencia. La razón se atribuye a que la normatividad en el plano afectivo no es clara, siéndole difícil al docente conocer e interiorizar esos preceptos profesionales, lo que en la práctica desemboca en una aplicación excesivamente confusa, diluyendo así el fundamento de esta educación. A la hora de marcar dichos límites, en este tipo de educación hay que ser cautelosos más, si cabe, que en la educación convencional, debido a que el carácter de la disciplina precisa trabajar con suma delicadeza e hilar fino para no transgredirlos.

En investigación se suele prescindir de este punto, apartándolo u obviándolo. Esto ocurre puesto que definir los límites es un trabajo laborioso asentado en una base multidisciplinar, y también porque, en el caso de definirlos, se compromete al albedrío con el que se habla sobre educación emocional. Para escapar de este error, consideramos indispensable entrar en un periodo en el que con un método riguroso, que salve ambigüedades o interpretaciones individualistas, expertos en diversas disciplinas analicen los límites de la educación emocional, cada uno desde su perspectiva. Su posicionamiento, junto con una reflexión crítica consensuada mediante debates a nivel científico, hará que entre todos podamos ir concretando este tema.

Para el investigador educativo no todos los medios son lícitos para alcanzar sus objetivos; por fortuna, existen una serie derechos humanos que no deben ser quebrantados para no atentar contra la convivencia, la dignidad, la privacidad y la sensibilidad de personas (Tójar y Serrano, 2000). Es incuestionable que toda educación posee ciertos límites, por lo que la educación emocional contendrá esas fronteras, aparte de algunas específicas para dicha educación. Por ello, presentamos sucintamente nuestra consideración sobre los principales límites que cercan la educación emocional.

4.2.1.1. Límites éticos

La dimensión ética es una rama que genera gran preocupación en educación emocional, en especial en épocas en las que asoman evidencias sobre la subversión moral. Es primario que construyamos una educación que no genere vacíos morales, de ahí que sigamos la recomendación de Carmona (2005: 35) sobre el porqué de encarar la ética: "...escribo y hablo de ética, porque deseo que muchos –todos, si es posible- piensen y vivan éticamente." Al mismo tiempo, debido a que el hombre no puede desligarse del plano ético, en la profesión docente la formación nunca debe darse alejada de la moral del educando, lo que en la práctica exige la encarnación de dichas palabras en el ejemplo (Freire, 1997).

Importante es el hecho de distinguir entre una educación ética y una ética educativa. Dentro de la segunda propuesta, es latente el vínculo entre ética y educación, por lo que podemos hablar de una condición moral en la acción educativa, donde el profesor, además de enseñar unos contenidos, constituye una realidad moral (Bárcena, 1994). En lo referente a dicha ética pedagógica hay que mostrarse verdaderamente cautos, ya que no olvidemos que en educación no se trabaja con objetos, sino que se trabaja con sujetos altamente influenciables. Por ello, nuestras acciones como docentes pueden afectar de forma significativa en la visión moral de los alumnos. Si a ello incluimos variables de origen emocional, el asunto se enreda considerablemente.

Cuando el profesor aborda contenidos sobre el plano afectivo o su actitud se ve atravesada por las emociones acrecienta la incertidumbre en cuanto al juicio moral, por ello, insistimos en la importancia de la prudencia por parte del colectivo docente. Esta prudencia cargada de valor moral, en la línea de la *phrónesis* aristotélica y de la *prudentia* tomista, es concebida por Millán-Puelles (1996, 2002) como la rectitud moral de la intención, como la virtud de aplicar principios morales absolutos, incondicionados a circunstancias

variables, que al variar, su aplicación varía también. No obstante, al ser un concepto complejo precisa diversos aspectos, como que esto no implica que el contenido dependa exclusivamente de las circunstancias, o que sea una virtud intelectual al partir del entendimiento y no de la voluntad ni del apetito sensible.

La etimología de la palabra sabiduría, análoga a la de prudencia en la lengua griega, prueba claramente que entendemos por esta palabra la prudencia, la cual salva en cierta manera a los hombres. (Aristóteles, 1987: 206)

La ética emanada de leyes no presenta excesivas complicaciones a la mayoría de la gente, ya que al estar impuestas muchos se someten acatándolas sin preguntarse si es lo más correcto. Saltando, pero en ningún caso olvidando, la epifanía moral que pueda causar a un profesor reflexionar sobre el carácter ético en la legislación educativa, nos centramos en los principios individuales o creencias, trama sensible y a su vez esencial.

Esto se debe a que un docente no puede subsistir únicamente con normas, por la singularidad de cada aula y cada momento, no siempre acorde a lo promulgado en dichas normas. De ahí, que el profesional de la enseñanza aluda a la dignidad humana, a la integridad moral, a la reciprocidad, a la honestidad, a la imparcialidad o al compromiso de servir (Sanches, 2008).

Dichas dificultades se proyectan en el tránsito a la práctica. La infinitud de factores que engloban la educación hace imposible presentar una ética libre de coyunturas socioculturales. El profesor debe lindar con esas complicaciones intentando superarlas cuando emite juicios de valor en el aula considerando cada acto desde la ética.

Asumiendo la docencia como una función vocacional destinada a seres que poseen dimensión ética, se puede entender como una labor ética (Cordero, 1986). De hecho, sería lógico presuponer que las personas dedicadas a ello posean un carácter ético acorde a su quehacer. Sin embargo, esto no se cumple en ninguna profesión, ya que si pudiéramos asumir el mito del buen

salvaje sobre la bondad humana por naturaleza (Rousseau, 2005) cada profesional dispondría en esencia de las actitudes éticas suficientes para hacer un buen uso de su labor. Sólo deberíamos apuntar al imperativo categórico kantiano para solventar el asunto de la ética profesional, ya que cada docente actuaría en función de que sus actos se conviertan en leyes universales, sin necesitar justificación externa (Kant, 2009).

Pero, sin rebatir la idea rousseauiana de bondad como atributo intrínseco del ser humano ni que la razón pura es pura por separarse de todo contexto, sólo el hecho de que el profesor se pueda desviar, más fácilmente cuando estamos envueltos por emociones, al interferir y subvertir en la racionalidad instrumental (Elster, 2004), hace inviable que podamos regirnos exclusivamente por nuestra iniciativa.

El deber ético del educador debe englobar la ética normativa manada de lo social y de los principios éticos individualistas. No obstante, el docente no puede construir sus principios derivando del ser el deber ser (Moore, 1959). Lo bueno no es lo deseado, lo bueno es lo bueno, ya que en muchas ocasiones lo deseado no es lo verdaderamente bueno. El colectivo de la enseñanza debe tener muy en cuenta que no puede hacer ética de un hecho concreto, y no puede caer en esa falacia naturalista.

A modo de ejemplo, un profesor enamorado de un alumno, ¿será objetivo con él?, ¿considerará que amar a ese alumno es lo correcto? Tanto si se está de acuerdo como si no, debemos tener presente la sátira de Juvenal (2010), *maxima debetur puero reverentia*, es decir, al niño se le debe el mayor de los respetos. Atención, no aseveramos que con ello se le esté agraviando o faltando al respeto, ni juzgamos en ningún caso una relación de pareja, ni queremos ser reaccionarios, ni mostrar predilección por ningún tipo de movimiento; únicamente, sostenemos que el docente debe ser prudente y valorar concienzudamente si su bienestar, disfrute o placer representa el deber ser del educador.

En etapas superiores, como la universidad, no podemos rasgarnos las vestiduras haciendo alusiones a la minoría de edad o a la insuficiencia de juicio del alumno, y discutiblemente sobre su condición de sujeto potencialmente influenciado por parte del docente o de la *alma mater*. En el supuesto de que esa relación sea consentida y recíproca en cuanto a sentimiento, dicho profesor debe al menos meditar acerca de la dependencia que tiene el alumno hacia él, al ser este su formador.

Reiteramos, para no perturbar al área más sensacionalista, que no se juzga el idilio entre esas personas, solamente sopesamos que desde el deber ser del profesor, mientras es su alumno, es posible que no sea lo más sensato. No censuramos ni hacemos apología, hablamos exclusivamente de prudencia, máxime si recordamos que no manipulamos números o letras, esta educación trabaja con emociones, por lo que la contingencia es mayor. Todo esto, se debe entender con sumo cuidado y sensibilidad, sin aplicarlo de un modo estricto, convirtiéndonos en humanoides de la educación.

Supongamos que un alumno, tras la pérdida de un familiar o tras enterarse del divorcio de sus padres, llega desconsolado al colegio. Sin obviar la profunda dependencia emocional de los niños a sus padres (Spock, 2002a), nadie vacilaría en pensar que lo ético sería que el docente actuara como un referente emocional y consolara al niño mediante un abrazo o cualquier otra prueba de afecto. Inclusive, sin argumentos basados en la ética, y con criterio para no caer en desvirtuaciones de esta idea como que el fin justifica los medios, nos escudaríamos en la máxima latina de corte legislativo, *quod est necessarium est licitum*, lo que es necesario es lícito.

Es interesante enlazar lo dicho con el pensamiento de Noddings (1988, 1992) en torno al *caring*, cuidado, donde aparece el *engrossment*, o atención receptiva del cuidador, actitud que en los últimos años se ha asociado al concepto de empatía, a pesar que los fines primarios del término iban más

encaminados a la moralidad que al sentimiento. Apoyándonos en la psicología humanista, Rogers (1959, 1980) entiende la empatía como la percepción con precisión de la estructura interna del otro y de los componentes emocionales y con el mismo significado que da el otro, sin perder la condición de “como si” (Rogers, 1957). Etimológicamente, parte del vocablo griego antiguo, formado *εν*, 'en el interior de', y *πάθος*, “sufrimiento, lo que se sufre”. Es la capacidad de percibir en un contexto común lo que otro individuo puede sentir.

Vinculándolo al plano educativo, es esencial que el maestro tenga empatía hacia el alumno, una empatía emocional. La percepción que por lo general se tiene, y no sólo por parte de los alumnos, es que la docencia no es lo suficientemente empática con ellos, rayando la despersonalización. Sin embargo, el profesor empático, además de estar más motivado y animado, genera un aprendizaje constructivo y la posibilidad de cambio, sobre dicha apreciación del alumnado (Rogers, 1980). La empatía anula la alienación, ya que el receptor se siente parte de la humanidad (Tausch y Hüls, 2013).

El profesor debe ser un líder para sus alumnos en todas las dimensiones, entre ellas está la emocional. Por ello, la docencia es una profesión donde se requiere mucha empatía: saber escuchar a los demás y entender sus problemas y motivaciones. Esta realidad conlleva anticiparse a las necesidades, antes incluso de que los demás sean conscientes de ellas, y saber identificar y aprovechar las oportunidades comunicativas que les ofrecen otras personas. Esto no sólo será útil para los alumnos, sino también para padres, compañeros, etc. Enfermos de autismo, síndrome de Asperger o determinadas psicopatías ven muy mermada esta capacidad (empatía); por el contrario, quienes ejercen un liderazgo altruista suelen caracterizarse por el amplio desarrollo de esta capacidad.

Aceptación, empatía y consideración positiva son las condiciones necesarias y suficientes para el crecimiento humano (Rogers, 1961). En esta línea, programas sobre las emociones guardan sesiones para exponer y

potenciar la empatía, centrándose por lo general, en la escucha, la comprensión y la respuesta (Repetto, 2009). La receptividad de las personas se ve incrementada por las emociones, a diferencia del racionalismo que nos aleja de la moral empática (Slote, 2013). Estas ideas no pretenden ser un ataque al racionalismo, muy útil en otras situaciones, pero lo cierto es que si socavamos las emociones con el racionalismo epistemológico, el sentido de la vida se ve muy reducido.

Desde la docencia, podríamos evocar clásicos en la pedagogía del afecto que se transportan a la actualidad, como en la visión de Day (2004, 2011) que en su argumentación, con una pasmosa habilidad de impulsar compromiso y optimismo, alude al hecho de tener identidad profesional que provea al docente de la eficacia, pero desde la línea neurocientífica si la educación quiere ser eficaz se les debe hacer partícipes, y para ello, debe haber afecto centrándolo en el amor a los alumnos y a la asignatura.

El maestro, en ningún caso, debe debilitar los vínculos humanos, frágiles en la sociedad y en la escuela, situación que Bauman (2006) apoda amor líquido del postmodernismo, donde la falta de calidez y cohesión impera en las relaciones interpersonales. A su vez, esto hila tangencialmente con la visión de Derrick (1982), que circunda en torno a la enseñanza como una amalgama entre la vuelta a la pedagogía clásica y el aspecto realmente trascendente en esta argumentación, la huida del escepticismo educativo, desde una visión humanística, al ser necesario que se asuma una lógica interna en lo atinente al sistema de valores y capacite al hombre a ser hombre con un desarrollo integral.

El sincretismo de valor y educación es inexorable, la educación es un valor en sí mismo que, además, desarrolla valores, siendo los valores el fundamento de la educación (Touriñan, 2008). Los valores posibilitan el encuentro y la madurez de la personalidad humana, por lo que deben considerarse virtudes (López Quintás, 1999).

A su vez, existen numerosas evidencias que hacen irrefutable la premisa sobre la imperiosa necesidad de que toda población se eduque en valores (Ibáñez-Martín, 1975). Por tanto, es razonable pensar en acercar a los alumnos hacia el área de los grandes valores (López Quintás, 2003), el docente debe actuar en consecuencia siendo una de sus labores pedagógicas enseñar a degustar los valores de la ciudadanía (Cortina, 1997).

Sin entrar a desarrollar más esta cuestión, pasa a ser de obligado cumplimiento salir del escepticismo que se rige por la mentalidad vulgar y el carácter inquisitivo (Ibáñez-Martín, 1974), así como la desconfianza y el relativismo educativo (Barrio, 2011). Con todo ello, debemos tener claro lo que es y no es lícito, y tranquilizar a la población que, tras la rotura de barreras morales, ponen en entredicho cualquier acto por parte del profesor.

Para solventar este asunto, al igual que en la medicina o en la abogacía, la enseñanza se ampara en la deontología profesional, más concretamente en el código deontológico educativo¹³⁵ entendiéndolo como el orbe normativo vinculante al profesorado sobre lo que se debe realizar y lo que no, independientemente de que traigan consecuencias positivas o negativas. Al existir el problema en distinguir al docente del investigador, en especial en estudios superiores debido al ya mencionado dualismo indivisible clase-laboratorio, cabe aclarar que cuando acudimos al deber del profesor hacemos hincapié y nos referimos esencialmente al desempeño del docente en el aula.

Asimismo, teniendo en cuenta que complementa y no contradice, hay que acordarse de la parte teleológica que fundamenta la educación en la búsqueda de lo mejor para la mayoría, aspirando ampliarse al bien de todo educando; pretendiendo, en la línea del aquinate o de la filosofía política de

¹³⁵ Véase Jover (1991), donde se afronta la cuestión sobre la deontología profesional docente que, a diferencia de otras disciplinas, no es algo patente sino que es un código subrepticio que el profesorado mayoritariamente suele considerar.

Maritain (1977), acercarnos al concepto teórico del bien común (Millán-Puelles, 1971, 2002) como virtud moral, en este caso, en la comunidad educativa, supeditando al ser a dicho bien para preservar la dignidad humana (Millán-Puelles, 1962), pero que a su vez no excluya al bien individual, el cual puede no ser la participación del bien común¹³⁶.

En la ética, las emociones son útiles a la par que peligrosas, a causa de que el cultivo de nuestras emociones puede generar, a su vez, vicios y virtudes. Con tintes metafóricos, parafraseamos a Paracelso, que ya en el s. XIV apuntó a que el veneno está en la dosis. Las emociones son catalizadores de las acciones, puesto que asiduamente obramos influidos por ellas. El profesor debe ser cauteloso, ya que esas acciones fruto de las emociones pueden acercarle a lo correcto, pero también pueden desviarle.

Según Solomon (2007), las emociones en ocasiones deforman el auténtico modo de ser de las cosas e inconscientemente lo percibimos, por lo que buscamos excusas de índole emocional para nuestros actos inmorales, intentando minimizar su gravedad, como por ejemplo cuando se dice: lo siento, no pude evitarlo, pero estaba enfadado cuando dije eso. Al mismo tiempo, al existir personas con una resistencia mayor y otras más indefensas¹³⁷ ante el trauma (Vázquez, Castilla y Hervás, 2008), hay que presentar cordura al impartir contenidos relativos a la educación emocional, debido a que afrontar el tema de la vergüenza de manera despreocupada cuando tenemos algún alumno con trastornos de la imagen, o hablar sin objeción del miedo a un niño que tiene problemas que le generan habitualmente esa emoción, es insensato.

¹³⁶ Véase Forment (1994) que despliega con acierto, y de manera sucinta, la visión de Millán-Puelles sobre la esencia del bien común, sus principales atributos y su relación con el respeto de la persona.

¹³⁷ En cuanto a la indefensión, además de interpretarse como la baja o nula resistencia ante el trauma, se debe acudir a Seligman (1975) con la *learned helplessness* (indefensión aprendida) donde, a raíz de no poder superar el efecto de un malestar, el ser deja de luchar o esforzarse resignándose con una aptitud apática, especialmente visible en las depresiones y la ansiedad.

Tratándolo a la ligera, podemos superar los límites éticos, causando graves perjuicios en el alumno.

4.2.1.2. Límites físicos

En cuanto a los límites, debemos apelar también a los de naturaleza psicofisiológica. Aunque no es excluyente, consideramos que son los infantes los que deben recibir de forma prioritaria una educación emocional, y no sólo con fines formativos, sino también preventivos.

Si trabajamos con una población no adulta es obligado tener en cuenta el desarrollo socioemocional, ya que el niño busca de manera imperiosa socializarse, generándose vínculos afectivos en dichas relaciones. Los procesos socioemocionales son cardinales en la vida humana, y están íntimamente vinculados al desarrollo madurativo, tanto a nivel físico como psíquico. Por ello, la educación emocional debe adaptarse a las características de sus alumnos.

Sospechamos que, en lo concerniente a la dimensión física, no es preciso explayarnos sobre los límites de la educación emocional. En este caso, las limitaciones vienen determinadas, en esencia, por dos factores. Por un lado, la condición corporal del grupo, es decir, cómo se encuentra físicamente el grupo y si, el conjunto o un miembro, muestra alguna particularidad o limitación motriz. Y por otro, la edad¹³⁸, ya que a un nivel antropológico el desarrollo físico no varía excesivamente en el ser humano, siguiendo un patrón estable en niños y niñas.

¹³⁸ Aunque no son límites, como tal, atégase a la edad de la población con la que se trabaja, ya que las necesidades educativas en el plano emocional son diferentes. Soldevila (2009) nos recuerda que el desarrollo afectivo no es uniforme, sino que, siguiendo la linealidad espacio-tiempo, es un modelo de U invertida donde las etapas de la infancia difieren notablemente de la adultez y más, si cabe, de la vejez.

Por tanto, la educación emocional, al igual que cualquier otra acción formativa, debe ser cuidadosa a la hora de planificar contenidos y actividades, asegurando la factibilidad en cuanto a sus características físicas. Así, sería una tropelía que un sujeto con una pérdida total de la visión tenga que realizar un ejercicio en el que se pida identificar visualmente las emociones en personas, cuadros o imágenes.

4.2.1.3. Límites psicológicos

Por otro lado, es imposible descuidar los procesos psicológicos que, gracias a estructuras mentales, posibilitan el aprendizaje. Sea la educación que sea, viene limitada por el desarrollo cognitivo¹³⁹ de sus educandos. Ilustra que, en la asignatura de física, para la enseñanza sobre los postulados de Bohr acerca de la estructura atómica y la mecánica cuántica se tengan dar dos condiciones: que los alumnos posean conocimientos básicos sobre la materia y la energía, y que tengan un desarrollo cognitivo suficiente para poder entender teorías con un alto nivel de abstracción y complejidad¹⁴⁰. En física sería ilógico enseñar teorías avanzadas a niños pequeños, de igual forma ocurre con la educación emocional.

La educación emocional se ve acotada por el nivel cognitivo de los alumnos, así que, por ejemplo, no es apropiado enseñar a preescolares los factores que ayudan a percibirse como un sujeto emocionalmente equilibrado, por las mismas cuestiones que con la física: escasez de conocimientos primarios, como puede ser el reconocimiento de emociones, e insuficiente desarrollo cognitivo para comprender dicha acción (en este caso, tampoco

¹³⁹ Para conocer más detalle, véanse las teorías clásicas de Piaget (1987) y Vigotsky (1979); autores más recientes (muchos basados en el constructivismo pedagógico, considerándose ellos mismos neopiagetianos o neovigotskyanos) como Bruner (2008), Halford (1993) o Turner (1975); o revisiones sobre esas teorías, como en el caso de Demetriou (1988) o Mora (2007).

¹⁴⁰ Anteriormente, ya hemos acudido a posibilidades psicopedagógicas como el aprendizaje por descubrimiento y el currículum en espiral de Bruner (1961, 1971) o los organizadores previos y la reconciliación integradora de Ausubel (1978, 1980).

encontramos un desarrollo afectivo óptimo para poder asimilarlo de manera adecuada).

Un objetivo dentro de la psicología infantojuvenil, e incluimos aquí toda disciplina que trabaje con niños, es comprender el desarrollo evolutivo de estos y sus relaciones con los demás (Bowlby, 2003). Insistiendo en los procesos madurativos, no cabe duda que el desarrollo del plano emocional en el ser humano es clave para educación emocional. Esta preocupación no debe darse sólo en el entorno escolar; en el ámbito social y, en especial, en el familiar debe estar presente el conocimiento de los cambios y crecimiento emocional del niño (Greenspan y Greenspan, 1989).

Siguiendo el razonamiento anterior, así como conocimientos y despliegue puramente cognitivo, debemos ser conscientes de la formación y progreso de los aspectos emocionales. De ese modo, recurrimos a Rice para definir el desarrollo emocional¹⁴¹ como:

...desarrollo del apego, la confianza, la seguridad, el amor, y el afecto y una variedad de emociones, sentimientos, y temperamentos. Incluye el desarrollo del concepto de uno mismo y de la autonomía y un análisis del estrés, las perturbaciones emocionales y la conducta de representación. (Rice, 1997: 10)

Imaginemos que se pretende explicar a un niño de ocho años cuestiones con alto contenido emocional como el erotismo o la fidelidad en la pareja, con los procesos afectivos subyacentes a esos conceptos. Por muy hábil que sea el explicador, por notables contenidos previos que posea el niño que le hagan comprenderlo, o por mucho desarrollo cognitivo que le permita asumir e interiorizar el concepto, seguirá siendo insuficiente si no es capaz de

¹⁴¹ Para una exposición del concepto más detallada, véase Campos, Barret, Lamb, Goldsmith y Stenberg (1983), Izard, Kagan y Zajonc (1984), Fox y Davidson (1984), Gottman y Parker (1986), Lewis (1996), Salovey y Sluyter (1997), Mascolo y Griffin (1998), Saarni, Mumme y Campos (1998), o Hyson (2004). Del Barrio (2002), en el segundo capítulo, resume la evolución emocional del niño basándose en los estudios más significativos sobre el desarrollo emocional.

deducir que, actualmente o en un futuro no muy lejano, sea posible llegar a sentir algo similar.

Es decir, para un verdadero aprendizaje en educación emocional es indispensable que el alumno asuma la viabilidad práctica en su propio ser o en el de los demás, tanto del concepto expuesto como de las emociones originadas, o al menos de situaciones análogas. Por tanto, para que esta educación sea efectiva se debe valorar la maduración emocional e ir guiando al sujeto en función de su desarrollo.

Del mismo modo, el docente tiene que considerar que su profesión circula en torno al dualismo grupo-individuo, por lo que es básico contemplar las características sociales y personales. Entendiendo la escuela como un lugar eminentemente social, no hay que descartar la importancia de la dimensión o carácter ambiental de la educación.

Si admitimos que el grupo en conjunto posee una identidad propia, es posible que esto circunscriba también a la educación emocional, y que en gran medida encauce la eficacia y el ritmo de trabajo del grupo en el aula. Lo social es ciertamente valioso en la enseñanza, y tras una mirada a la sociología, vemos su aplicación en la educación emocional, como con el caso de las dinámicas de grupo.

Es obvio que esto conlleva los límites inherentes a un microgrupo (como el aula o la familia) ya un macrogrupo (como la sociedad) que, con esmero por no transgredirlos, podemos encontrarlos en lo relativo a los roles, a la identidad común, a las normas y valores grupales, a las relaciones en grupos de pares o entre el profesor y sus alumnos, o incluso, a la otra cara de la moneda, la singularidad propia de cada niño.

Esto nos traslada, por último, a la condición particular y exclusiva del ser humano, con la necesidad de entender y atender la individualidad de las

circunstancias de cada persona. Esa idea, que ya hemos dejado entrever en el plano físico, se centra en la naturaleza individual, e infiere al concebir la enseñanza como una acción individualizada y no como una cadena de montaje. La singularidad del niño nos obliga a abordar la educación desde un prisma personal, por lo que en cuanto a los límites podemos encontrar todo lo relacionado con las características propias de cada sujeto en todas sus dimensiones. A modo de ejemplo, y asociado al tema de nuestro estudio, tales diferencias individuales son evidentes si miramos a las emociones en el ser humano, aspectos diferenciales en el plano emocional como los procesos evaluativos, la experiencia subjetiva, la activación fisiológica, la actividad cerebral, o la regulación de dichos procesos (Aguado, 2005).

Por tanto, se dan limitaciones que el docente debe contemplar en lo referente a la relación profesor alumno, entre ellas, cuestiones como la objetividad, la privacidad y confidencialidad, el grado de intervención e implicación, la propia personalidad e idiosincrasia de los sujetos, el ambiente y sus circunstancias, las aptitudes e incapacidades, y hasta los trastornos o psicopatologías, en este caso, de origen o con efectos emocionales.

4.2.2. Recusación de modelos sobre educación emocional

Trabajar con los márgenes de dicha educación, nos permite descartar leyendas que se referían a la educación emocional con ideas como educar con emoción o de manera vibrante; educar con afecto, es decir, de manera más cariñosa de lo normal; educar para esclavizar al extremo las emociones, hacerlas emerger o esconderse a su antojo; o educar para las emociones, con un matiz de instrucción hacia la sensiblería.

No se busca cambiar la personalidad, el carácter, ni nada por el estilo, sino que se pretende transmitir conocimientos teórico-prácticos sobre las emociones, hacer al sujeto conocedor de sus emociones, y de la capacidad de controlarlas, o al menos terciar entre ellas.

Estúpidos es necesario llamar a los que no se encolerizan en presencia de cosas que deben producir una verdadera cólera, así como lo son los que encolerizan de una manera, en un tiempo, y por cosas que no lo merecen. (Aristóteles, 1987: 158)

Hasta aquí, la presentación de los principales límites de la educación emocional. Paralelamente, nos gustaría apoyarnos en otro método para esclarecer, incluso más, qué es en realidad esta educación. Según el principio de no contradicción, desde la ontología no es posible que algo no sea y no sea al mismo tiempo y en las mismas circunstancias, y desde la perspectiva doxástica no se puede creer al mismo tiempo algo y su negación (Aristóteles, 1982). Por tanto, si conocemos lo que no es recusamos que eso pueda ser, es decir, si descubrimos lo que no es educación emocional, descartamos que eso pueda ser educación emocional.

Además, esto debe enlazarse con el falsacionismo popperiano, al entender las teorías como potencialmente refutables, que en el caso de no poder rechazarlas serán verdaderas provisionalmente. Con el conocido ejemplo de los cisnes, si queremos decir que los cisnes son blancos debemos ver a todos los cisnes para poder asegurarlo. Sin embargo, sólo hace falta ver uno que no sea de ese color para poder negarlo (Popper, 1991).

En nuestro caso, sería un error entender y aplicar el falsacionismo y la no contradicción en la plenitud de su sentido, por el hecho de ser realmente inalcanzable, pero eso no implica que no podamos ajustarnos a esas ideas. En cuanto al principio de no contradicción, sería incoherente afirmar que nuestra propuesta y otras iniciativas distintas sean la misma educación emocional. Por ello, reiteramos el posible carácter doxástico donde, en base a nuestra forma de percibir la educación emocional, descartamos diferentes proposiciones que no siguen nuestro modelo. Atención, esto no equivale a un menosprecio o repudia de la existencia, bondad o utilidad de cada uno de los proyectos, sólo se muestra la divergencia con nuestra imagen de educación emocional.

Por otro lado, no acudimos al falsacionismo como habitualmente se utiliza en el contraste de hipótesis en la inferencia estadística, donde al rechazar una hipótesis sistemáticamente asumimos su contraria, considerando que, con un nivel de significación, la primera hipótesis es falsa y la segunda “verdadera”¹⁴². En las diferentes sugerencias sobre educación emocional no podemos emplear esto, ya que el hecho de rebatir una no convierte a otra como la verdadera, debido a que no hay una dualidad verdadero-falso en dos hipótesis contrarias; son muchas más de dos y no son contrarias, ni verdaderas o falsas, sino distintas.

No obstante, el falsacionismo nos es una herramienta útil a la hora de esclarecer, pese al hecho de que, en nuestro caso, descartar esas opciones no ascenderá la nuestra a ninguna categoría. En la intención por clarificar qué es para nosotros la educación emocional y todo lo que entraña, la posibilidad de desligar otras opciones de la nuestra nos permite descartar qué no es educación emocional, aclarándolo rápidamente de forma considerable, y evitando posibles malinterpretaciones o mitos infundados que se cargan a la educación emocional, desvirtuando la mirada de la sociedad sobre la temática.

La hipótesis de partida es que a través de programas educativos estructurados apropiadamente se puede incrementar habilidades de IE en los estudiantes para maestros (Corcoran y Tormey, 2010). Si bien, a lo largo de este escrito se muestra la esencia de la educación emocional, pero debido a que hay teorías que es más sencillo y clarividente rechazarlas que verificarlas, la navaja educativa de Ockham nos recomendaría empezar a descartar proyectos que puedan confundirse con lo que entendemos por educación emocional.

Como ya hemos comentado, esas posiciones no son opuestas ni contradictorias, por lo que aun falsándolas no podemos admitir que nuestra

¹⁴² Cabe la posibilidad de que ocurra lo contrario, al aceptar una hipótesis rechazamos la opuesta, ergo la primera hipótesis es verdadera y la segunda falsa.

educación emocional sea verdadera. Si bien, el hecho de ir descartándolas nos acerca hacia nuestro concepto de educación emocional, tomando fuerza esta visión. Entre las iniciativas más populares, se refutan las siguientes:

- Educación con emotividad: entendida como una educación que se caracteriza por ser vibrante, donde el profesor muestra pasión ante esa actividad formativa. No debemos olvidar la diferencia entre educar con emoción y educar las emociones. Consideramos que esa actitud del docente hacia la educación es un buen indicador, ya que habitualmente todo lo que se realiza poniéndole cariño y esfuerzo suele tener un mejor desenlace que si se hace por obligación y con desidia. A pesar de ello, este caso no simboliza a nuestra idea de educación emocional, debido a que sería más bien educar con afecto.
- Educación hacia la sensiblería: es la educación que despliega una instrucción meliflua basada en el amor, la ternura, lo maternal, la simpatía, el afecto, etc. Evoca a la ya glosada consigna de Champagnat de que para educar hay que amar al niño. Es entendible y bastante lógico emplazar al profesor como un punto de referencia emocional, es decir, que el niño pueda encontrar afecto en el docente. No obstante, esta proposición tampoco simboliza a la educación emocional, quedando enmarcada en la línea de educación por el afecto.
- Educación como transformación de la afectividad: considerada como una educación que busca modificar la personalidad, en este caso, en lo relativo a sus procesos afectivos. Es cierto que, en mayor o menor medida, toda educación modifica a la persona, por lo que nuestra educación también hará que el alumno se cuestione cómo concibe, se enfrenta y le afectan las emociones; sin embargo, su finalidad intrínseca no es compeler física o psicológicamente, ni ejercer una presión sobre los alumnos para que tengan situaciones catalogadas como lo óptimo emocional. El educando debe aprender dicho conocimiento, y esto

inherentemente originará un cambio en el sujeto, ya que todo conocimiento modifica las estructuras mentales. Podemos tolerar y asumir ese cambio, pero no el de intentar premeditadamente modificar a una persona en su idiosincrasia emocional. Nuestra educación pretende hacer consciente al alumno del conocimiento, y que el propio alumno se nutra de dicha educación para establecer su propia percepción, comprensión, valoración y gobierno de las emociones.

- Educación como apología de emociones positivas¹⁴³: es la educación que se centra fundamentalmente en potenciar situaciones que generen emociones positivas, como puede ser la alegría o el humor. Es patente la envergadura de las emociones positivas en el ser humano, y en cierto modo, nuestra educación también lo desarrolla, al actuar en base a una doctrina que se sintetiza en la idea: “El buen profesor debe contagiar entusiasmo en la búsqueda de la verdad y no perder el sentido del humor, dentro siempre del respeto al alumno.” (Ibáñez-Martín, 1990: 246). Sin embargo, en ningún caso podríamos interpretar el generar emociones positivas como fin último y único, ya que estaríamos errados al catalogar dicha educación como educación emocional.
- Educación como represión de emociones negativas: corresponde a toda educación que busca erradicar todo vestigio emocional negativo. Es por tanto, una formación que pretende esclavizar los procesos afectivos y extirpar del niño emociones tales como la ira, el miedo, la tristeza o la vergüenza. A lo largo de la historia siempre se ha dado, gracias a la idea de calificar a las emociones como un síntoma de debilidad, siendo en algunos casos bastante representativo, como por ejemplo con los estoicos, la educación espartana, las escuelas hitlerianas o la formación soviética de mitad del s. XX. La libertad no se reduce a la autonomía en el obrar, se puede hablar de una autonomía en el querer (Barrio, 1999);

¹⁴³ Reiteramos la importancia de no entender lo positivo y negativo sobre la base del dualismo bondad-maldad, sólo nos ceñimos a las clasificaciones citadas sobre las emociones.

esta ilación nos lleva a considerar la existencia de una autonomía emocional. Esto no equivale a que un niño pueda escoger íntegramente sus sentimientos (Marina, 1998), sino que el niño tenga la potestad de poder experimentar en su cuerpo la tristeza, y la educación nunca debe privarle de ello. Cualquiera debe poder emocionarse desde la libertad, por lo que esta educación no encarna lo que declaramos como educación emocional.

- Educaciones contiguas: a pesar de que los siguientes casos no corresponden en esencia a nuestra propuesta de educación emocional, no debemos desligarnos de ellas debido a que en diversos momentos se da una vinculación directa. Entre todas, destacan educaciones basadas en la educación filosófica de los niños, en la salud mental, en valores o del carácter (lo bueno, lo malo), en la psicología positiva seligmaniana, de la ciudadanía (*citizenship*) o de la comunidad (*community service*), para la convivencia, para fomentar comportamientos prosociales, o para aumentar el capital social (Marina, 2005).

Sellamos este apartado tras determinar los principales límites de la educación emocional, primordialmente de origen físico, psicológico y ético, y tras desestimar otros planteamientos cercanos, pero que en realidad no son nuestra idea de educación emocional, con la sensación del funambulista al caminar con suma cautela y esmero por una delgada cuerda, consciente de que cualquier atisbo de duda, traspies o imprecisión puede abatirle.

En esa propia complejidad reside el fundamento para escapar de la incertidumbre instaurada en torno a la educación emocional, adquiriendo un carácter riguroso y fehaciente, pudiendo elevar la disciplina a conocimiento científico, y no sólo como meras creencias o suposiciones.

Capítulo 5. Momento actual de la educación emocional

La inclusión de una educación emocional como disciplina en la escuela, no sólo necesita la irrefutable defensa por la comunidad científica y el respaldo de colectivos sociales, sino que también requiere el beneplácito y la convicción de indispensabilidad por parte de las entidades encargadas de la educación, así como una aquiescencia estatal reflejada en una reforma de la legislación educativa vigente.

Si analizamos qué ocurre en realidad con la educación emocional, sin excesiva dificultad se pueden extraer conclusiones que retraten a grandes rasgos la situación actual. Como ilustrábamos antes, se precisa que diversos ámbitos acepten y secunden dicho asunto, con la finalidad de poder llegar a materializarse en las aulas.

5.1. Actitud de la comunidad científica

Ante todo, hay que aclarar que en educación, y más concretamente en el estamento universitario, es complejo separar taxativamente al profesor-investigador que publica para la comunidad científica del profesor-docente que instruye en el aula, ya que el profesor es por lo general una mezcolanza de ambos estereotipos, cuyos planos se difuminan combinándose entre sí.

¿Corren paralelas la eficacia docente y la eficacia investigadora? Hay quienes piensan que responder negativamente a alguna de estas cuestiones significa una traición para el espíritu universitario. Personalmente no comparto esa idea... (Ibáñez-Martín, 1990: 243)

El éxito investigativo en lo referente a las emociones no se ha virtualizado en la docencia, todo lo que demanda la pedagogía. A pesar de ello, en las últimas décadas se aprecia el esfuerzo por allegar la investigación sobre los procesos afectivos a la práctica docente. Debido a esta dualidad concomitante, a continuación mostramos, aproximándonos al aula, los principales proyectos desarrollados por el profesorado universitario en torno a

la educación emocional. Por otro lado, y siguiendo una línea más investigativa, en el apartado: Posición del colectivo docente, se mostrarán diversos argumentos del foro científico universal sobre la utilidad de que el profesorado se ilustre en materia emocional, además de presentar las acciones formativas recientes incluidas, a nivel nacional, en los planes académicos universitarios de estudios afines a la educación.

...no es hasta finales de los ochenta cuando se produce un énfasis especial en las emociones, de tal forma que se pueda hablar de revolución emocional. (Bisquerra, 2000: 18)

Volviendo a los ámbitos que deben ratificar esta cuestión, ya hemos aludido a la comunidad científica. Investigar en educación, como en cualquier disciplina, es condición indispensable para provocar el cambio, generar conocimiento y salir de la rutina y el estatismo (Imbernón, 2002). Si bien, nos resultaría soporífero el hecho de redundar, comentando de manera dilatada el respaldo de la comunidad científica hacia el conocimiento y desarrollo de los procesos emocionales, ya que, en esencia, entre los objetivos principales en lo escrito hasta este punto están: exponer lo investigado sobre el mundo de las emociones, presentar el respaldo patente por parte de los investigadores en conjunto, y exponer los modelos distinguidos y las principales teorías, reconocidas a nivel mundial, que contribuyen a la hora de describir los procesos emocionales mejor y potenciar un uso óptimo de ellas.

Únicamente es necesario hojear de forma sucinta, dentro de los saberes humanísticos, las publicaciones más laureadas en los últimos años para hacerse una idea sobre cuál es su posicionamiento. Evidente es el crédito mostrado por la amalgama de disciplinas relacionadas con la cultura humana, como la psicología, la sociología, la filosofía o la pedagogía.

En esta línea, los aportes científicos de hogaño, ya sean propios de una ciencia o de corte interdisciplinar, certifican el valor del plano emocional en el ser humano. Estos supuestos se asientan en el constante análisis mediante la experimentación y la experiencia, con el fin de ilustrar la magnitud de los

procesos emocionales y probar la conveniencia y utilidad de la adquisición de conocimientos relativos a dicha temática.

Si bien, ciñéndonos al campo de la educación, aunque “La llamada de la investigación sobre las emociones ha sido oída, y recientemente ha habido un apreciable aumento en el número de académicos investigando emociones en contextos educativos” (Schutz y Pekrun, 2007: 4)¹⁴⁴, actualmente es complejo localizar experimentos que revelen definitivamente la necesidad y la auténtica valía de la educación emocional. La ausencia de ello tiene su origen en la juventud de esta idea, debido esencialmente a que, hasta hace poco tiempo, no se sabía en realidad cómo abordar la dimensión afectiva, o a que la educación se encaminaba hacia la conquista de otros objetivos, catalogados como necesidades educativas básicas, como por ejemplo la alfabetización de la población.

Pese a ello, la tendencia ha variado en las últimas décadas, siendo habitual hallar publicaciones y experiencias educativas que secundan y trabajan en base a este paradigma. Es inexistente o irrisoria la proporción de investigaciones en educación que rebate la importancia de los procesos afectivos en el ser humano, o que se opone a la necesidad de una educación emocional y, en suma, de una educación integral.

5.1.1. Experiencias sobre educación emocional a nivel mundial

Como es natural, en la pedagogía esa inquietud por avanzar no es materia privativa de un estado o región, sino que ha ido propagando por diferentes lugares.

¹⁴⁴ “The call for research on emotions has been heard, and recently there has been a discernable increase in the number of scholars investigating emotions in educational contexts.” (Schutz y Pekrun, 2007: 4). (La traducción es nuestra).

En esta carrera “emocional” hay países que han tomado la delantera y sus investigaciones o proyectos han adquirido notoriedad en la comunidad científica, gracias a sus resultados y hallazgos, o debido a su influjo, ya sea por instaurarse por celebridades en este campo, por las dimensiones del proyecto en sí, o por cualquier otra causa. Incluso, en estos últimos años aparecieron organizaciones como la Fundación Marcelino Botín (2008, 2011) que, con el empeño de prestigiosos especialistas de diferentes nacionalidades, recopilan con esmero los avances distinguidos y las tendencias dominantes en diferentes países, con el propósito de confeccionar un análisis de índole internacional que nos posibilite una panorámica global de la disciplina.

Puesto que no aspiramos a desarrollar un análisis profuso de la educación emocional a nivel mundial, sólo comentaremos escuetamente varios países y, dentro de cada uno, en qué consisten algunos de sus programas más afamados.

En el caso de Inglaterra, el propio gobierno es quien ha asumido que la escuela debe fomentar las competencias sociales y emocionales de los niños. Por ello, desde hace más de un lustro se viene aplicando el programa sobre aspectos sociales y emocionales del aprendizaje (SEAL)¹⁴⁵. Este programa diseñado en un primer momento para educación primaria, terminó expandiéndose a las escuelas de secundaria debido a sus éxitos. Es peculiar que este programa no es entendido como algo impuesto, sino que es una referencia en el desarrollo de aptitudes socio-emocionales que sirve a los entornos educativos para buscar una salud o equilibrio emocional.

A grandes rasgos, SEAL se entiende como un acercamiento de toda la escuela a la promoción de habilidades sociales y emocionales que conlleva un aprendizaje efectivo, un comportamiento positivo, la asistencia regular y la salud y bienestar emocional (Department for Education and Skills, 2005).

¹⁴⁵ *Social and Emotional Aspects of Learning.*

Es destacable la buena aplicación del SEAL, gracias principalmente a la cooperación por parte de las escuelas al adaptarse a las necesidades de los niños, más centrado en educación primaria en el aprendizaje efectivo, la resolución de problemas, y adoptar una forma de vida emocionalmente sana, y en secundaria vinculado a la asistencia escolar, la mejora del comportamiento, y erradicar el *bullying*, la violencia o el racismo (Department for Education and Skills, 2007). Lo vital de esto no es el propio programa en sí, sino las condiciones que lo posibilitan, como un buen clima emocional, un aval tanto del director como del claustro de profesores, y un apoyo tanto dentro como fuera de los centros educativos (Aguilera, 2009, 2011).

También debemos destacar, como ocurre con frecuencia al hablar de educación, el caso de Finlandia. El éxito de la educación finlandesa reside en un cumulo de factores educativos y sociales, como son la actitud positiva de la sociedad ante la educación, la estructura del sistema educativo, la formación del profesorado, una filosofía basada los principios de equidad, igualdad e integración educativa, sus peculiares características geográficas, históricas y socioculturales, su homogeneidad poblacional, un sentimiento de solidaridad nacional, una cultura del trabajo, la previsibilidad y la disciplina (Kokkonen, 2011).

Saltando del ámbito puramente académico al bienestar socioemocional, Finlandia es un país que se siente proclive a todo este tipo de investigaciones, por lo que desde hace años en las escuelas se ponen en práctica numerosos proyectos que vienen de la mano de los descubrimientos o propuestas por parte de la comunidad científica.

Kokkonen (2011) destaca cuatro situaciones que son protagonistas en la escenario actual de la educación emocional finlandesa: la promoción de habilidades emocionales y sociales a través del ejercicio físico en preescolar, donde mediante juegos tradicionales esos niños potencian la sociabilidad,

mostrando después sus impresiones y sensaciones; el programa MUKAVA, que buscaba la mejora del capital social, de donde derivaron varios subproyectos, entre ellos, la Jornada Escolar Integrada (ISD), actividades optativas supervisadas antes y después del horario escolar, muy útil para hijos de padres trabajadores, que confluyeron en un descenso del acoso escolar, un incremento del disfrute escolar y una mayor colaboración escuela-hogar; el programa KiVa contra el acoso en el ámbito escolar, que busca modificar la conducta del acosador (evitar que resulte gratificante el acoso) y la de quienes lo ven (saltar de la mera observación a la crítica, repudia al acto y amparo a la víctima); y las habilidades para el bienestar mental y herramientas educativas para la educación para la salud, donde se busca el desarrollo del bienestar mental, y con ello, surgen las habilidades emocionales y sociales.

Por lo general, todos los países tienen una verdadera preocupación por la infancia, y empieza a ser un desafío garantizar que tengan un bienestar socioafectivo, en especial, en países en los que las estadísticas evidencian esos problemas sociales y emocionales de la juventud, como es el caso de Estados Unidos. Estos países empiezan a valorar la educación emocional como un beneficio tanto a nivel individual como social, por lo que se apoyan en grupos de investigación o en instituciones que avalan esta perspectiva, como la fundación de Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL)¹⁴⁶.

Por otro lado, en países territorialmente muy extensos es común que las iniciativas en lo relativo a la educación emocional sean de carácter provincial, circunscritas, en ocasiones, en programas más amplios, como se ve ilustrado en Canadá con el programa En busca de un nexo de unión¹⁴⁷ sobre desarrollo de la personalidad y con el British Columbia sobre responsabilidad social, o con proyectos propios de educación emocional (SAFETEEN, Leave

¹⁴⁶ Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

¹⁴⁷ Finding Common Ground.

Out Violence, Real Restitution, etc.), muchos de los cuales proceden de Estados Unidos (Le Mare, 2011).

Volviendo a Europa, encontramos países como Suecia, Alemania, Portugal, Francia, Italia o los Países Bajos que, tanto en intención como aplicación, mantienen posturas semejantes a la de España. Pese a que en ningún caso se han instalado de manera masiva, en la última década han surgido llamativos programas vinculados a las emociones en entornos educativos.

5.1.2. Experiencias sobre educación emocional a nivel nacional

Ya en España, aunque en la actualidad funcionan programas de intervención psicopedagógica, como la *Formación en competencias socioemocionales*, FOSOE, de Repetto (2009) o su programa de orientación, POCOSE (Repetto, Pena y Lozano, 2007), autores como Vallés y Vallés (2000)¹⁴⁸ han recopilado propuestas que adquirieron cierta notoriedad en los ambientes científicos, detallando las características básicas de cada uno. Del repertorio, en décadas pasadas destacan Hernández y García (1992) con el programa *PIELE*¹⁴⁹, Díez de Ulzurrun y Martí (1998) con el programa de la *Educación emocional*, Traveset (1999) con el programa de *Educación Emocional*, Bisquerra (2000) con *La educación emocional*, Güel y Muñoz (2000) con el programa *Desconócete a ti mismo*, o Soldevila, Filella y Agulló (2007) con el programa en Lérida, entre otros.

Nos extendemos en dos experiencias locales puestas en marcha con poblaciones semejantes, alumnos de secundaria. Una es el *Programa de Inteligencia Afectiva* (PIA), elaborado por Martínez-Otero (2007a), llevado a cabo en 2001/2002 en Institutos de Madrid. Con el investigador como aplicador, se trabajó en sesiones distribuidas en el horario de las tutorías, además de

¹⁴⁸ Véase el capítulo V, de Vallés y Vallés (2000).

¹⁴⁹ *Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emotiva*.

entrevistas personales, con una metodología activa, participativa, reflexiva y apoyada en las actividades propias de las dinámicas de grupo.

Como fin despunta el desarrollo de la potencialidad cognitiva, el conocimiento de la expresión y canalización de los fenómenos afectivos, el despliegue integral del educando, y el desarrollo de la inteligencia unidiversa¹⁵⁰.

La otra experiencia, desarrollada en Sevilla a partir del 2000, es la *Escuela de Educación Emocional* (Núñez, Bisquerra, González y Gutiérrez, 2006). Organizada para alumnos de Bachillerato, se acabó ampliando al profesorado y a padres y madres. Disponen de varias opciones, como los cursos de educación emocional, cursos de profundización para quienes ya tienen cierto conocimiento, talleres de educación emocional, etc.

Con una mirada constructivista y vivencial, las actividades trabajan contenidos teóricos, siempre vinculándolo a la dimensión práctica con métodos como los análisis de casos o las simulaciones buscando un firme hilo con la realidad.

...no se presenta en abstracto, sino que está estrechamente vinculada a las necesidades reales que detectamos en las sesiones iniciales de trabajo. (Núñez *et al.*, 2006: 215)

La evaluación de ambas experiencias nos puede hacer intuir que el uso de la educación emocional será positivo. Es destacable que con estos programas se produce mejoría en aspectos como el nivel comunicativo-afectivo, la motivación o el autoconcepto (Núñez *et al.*, 2006). Por su parte, según el creador del programa PIA:

¹⁵⁰ Es el resultado de entreverar la inteligencia única y la inteligencia múltiple: “Esta concepción de la inteligencia como *unitax multiplex* no quiebra su unidad ni niega su polivalencia.” (Martínez-Otero, 2007a: 32). Véase Martínez-Otero (2008).

...se transitó de una situación negativa, presidida por la desidia y el negativismo de los escolares de ambos centros, a otra de implicación y aprovechamiento de las actividades. (Martínez-Otero, 2007a: 216)

Con todo lo investigado hasta el momento es inviable formular una proposición científica catalogada como norma o regla, sopesando que ya el hecho de enunciar leyes de carácter axiomático en educación, sobre todo en materia emocional, se ponga en entredicho; pero, lo que sí podemos afirmar con convicción es que en la comunidad científica hay una conciencia generalizada que se transforma en una predisposición por reafirmar este paradigma.

Reconocer que no es posible reducir la experiencia subjetiva a otros niveles de explicación inferiores no quiere decir que no exista orden y regularidad en el mundo de las emociones o que no podamos establecer la correspondencia entre experiencias subjetivas y eventos que tienen lugar, por ejemplo, a un nivel neuroquímico o neurofisiológico. (Aguado, 2005: 19)

Es vital que la comunidad científica defienda estos postulados, ya que su influjo desemboca predominantemente en dos vías, la sociedad y los entornos educativos, generando un pensamiento positivo ante la temática.

5.2. Posición del colectivo docente

El boom sobre el asunto de las emociones, y su consiguiente formación, ha calado hondo en el profesorado. En concreto, en el estamento universitario potentes proyectos y grupos de investigación estudian las emociones desde el plano educativo, siendo estos los investigadores más prestigiosos a nivel nacional, de entre los que destacan esferas universitarias como el GROU de Cataluña, el Laboratorio de Emociones de Málaga, o la Fundación Marcelino Botín de Cantabria.

5.2.1. Competencia emocional en la profesión educativa

Partiendo de que el alumno aprende de y sobre el profesor (Claxton, 1987) debemos reconsiderar la actividad docente y su formación profesional si

pretendemos desarrollar todas las potencialidades del alumno, en concreto, acercar la educación emocional al terreno de la praxis (Teruel, 2000). En síntesis, no hay que descuidar que la profesión docente es una práctica emocional (Hargreaves, 1998).

Si bien, tradicionalmente no ha tenido excesiva aceptación por diversos factores que frenan su inclusión, como un currículum complejo, que los docentes carecen de una formación adecuada, o que esto supone que los mismos tenga una mayor implicación y compromiso personal (Hernández, 2000).

Posponiendo el análisis sobre la carestía legislativa en materia emocional, realidad común a todos los países (Hawkey, 2006), es necesario reconocer que el profesor es uno de los principales causantes de que los resultados académicos no sean tan halagüeños, siendo este un problema de naturaleza multidimensional. En base a diferentes estudios, como el de Manju (2014), es un hallazgo preocupante que el estudiante de magisterio, futuro profesor, no tenga un alto nivel de IE (Corcoran y Tormey, 2010).

Debemos analizar la situación actual de su formación como docente y percibir las lagunas y deficiencias que se presentan (Imbernón, 1994), y de ahí, que se deba poner énfasis en la calidad del profesorado y en la mejora constante en el plano laboral.

La docencia, al igual que otras profesiones humanas y del cuidado, es emocional (Schutz, 2014), por lo que no puede verse reducida a las competencias técnicas (Hargreaves, 1998). Mucho habría que decir al respecto, pero lo que parece indudable es que la renovación y la formación permanente son indispensables para esta profesión y su cometido. Una creencia habitual entre profesores es que aspectos como la planificación de las lecciones predominan sobre tener conciencia por el componente emocional,

asumiendo que el hecho de prescindir de esto supone un bajo coste (Fer, 2004).

En una sociedad cambiante no podemos estancarnos en conocimientos recogidos en los años de facultad, tanto en cantidad como en asuntos; por tanto, la formación del maestro debe ser tomada como una inversión, interesante cuanto menos, que optimizará al profesor y su labor, cuyo desenlace afluirá en una mejora del producto educativo, académico y social, personificado en el alumnado.

Es por ello que, en lo referente al propio cuerpo docente, se deba completar la formación del profesorado con el aprendizaje y desarrollo de aspectos sociales y emocionales (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010), ya que en muchas ocasiones la disfuncionalidad emocional es un padecimiento en las instituciones formativas y en el propio contexto vital (García Carrasco, Canal, Bernal y Martín, 2006). Docentes e investigadores, cada vez más conocedores de las evidencias, empiezan a mostrarse contrarios a la exclusión de las competencias emocionales en el ámbito formativo universitario, al ser esenciales y formar parte de las competencias básicas para vivir, por motivos como que son aplicables en entornos socioeducativos, ayudan a sobrepasar obstáculos y a conocer objetivos (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Encontramos una telaraña emocional en la formación del maestro (Cases, 2001), tanto inicial como permanente, debido a que la cultura profesional del profesorado ha estado tradicionalmente alejada de las emociones, a pesar de que la formación actitudinal y emocional mejoraría la comunicación, la convivencia en instituciones educativas y la transmisión de tal dimensión a los alumnos (Imbernón, 2007).

La interacción entre el maestro y los alumnos en las primeras etapas educativas se caracteriza por una cercanía física con alta intensidad emocional

(Hargreaves, 2000), no obstante, cuando se avanza a ciclos superiores el maestro toma distancia siendo las emociones intrusas e ineficaces en el aula. Es posible que este despegue emocional en la educación sea un motivo más del panorama desalentador en la sociedad actual, tanto en el plano académico, como en el personal y profesional.

¿Necesitan la competencia emocional los maestros?, y a su vez, ¿puede instruirse dentro de la educación inicial del futuro profesor? Los nuevos tiempos demandan nuevos maestros, en ese redescubrimiento de la profesión docente centrarse en el bienestar social y emocional en entornos escolares, uno de tantos campos con un evidente potencial de mejora en educación, puede contribuir en la mejora de resultados del aprendizaje, el comportamiento y el desarrollo social (Vincent, Hazell, Allen y Griffiths, 2005).

Es cuestión apremiante que, si se entienden las aulas como entornos emocionales, mediante la incorporación en la formación docente, este trabaje las habilidades relacionadas con la IE, el conocimiento y regulación emocional sus emociones y el impacto que tienen sobre los alumnos, convirtiendo esa competencia en una herramienta cardinal en el aula (Corcoran y Tormey, 2012). Este reto es aplicable también a otros líderes escolares, como la dirección de centros educativos (González, Vielma y Aguilera, 2014).

Todo esto no es, exclusivamente, por el hecho de que el docente conozca sobre el tema y sea competente, sino porque son seres emocionales, y se ven inmersos en una profesión que está llena de emociones (Hargreaves, 1998). Del desarrollo de una pedagogía más eficiente en el plano emocional se benefician tanto el profesor como el estudiante (Salem, 2011).

Es inviable dudar de la conveniencia de que el profesorado se ilustre en la dimensión emocional, siendo un conjunto de factores los que secundan esta afirmación. La formación inicial del profesorado es un elemento importante en el proceso de mejora de la práctica educativa (Caballero, Blanco y Guerrero,

2011), que cubra las necesidades actuales dotando de un bagaje sólido en materia y en competencias emocionales, y a su vez, no se debe descuidar una formación continua del profesorado en ejercicio (Bisquerra, 2005). A grandes rasgos, y de manera concisa, presentamos dichos factores entendiéndolos como las principales causas que amparan la formación del profesorado en la condición afectiva.

El verdadero «talón de Aquiles» de muchos docentes no es tanto su falta de conocimientos para la adecuada planificación de sus actividades en el aula, o para la puesta en marcha de determinados métodos de enseñanza o el eficiente manejo de las tecnologías que facilitan su aplicación, sino la escasa preparación/disposición de que hacen gala para afrontar las mareas emocionales que se suscitan en las aulas... (Asensio, Acarín y Romero, 2006a: 58)

Si el profesorado es facilitador del aprendizaje, juegan un papel importante las competencias socioafectivas, en lo relativo a que los alumnos aprendan a conocer y manejar sus emociones y valoren su importancia (Bueno, Teruel y Valero, 2005), puesto que las emociones del maestro influyen en el plano cognitivo, motivacional y comportamental de él mismo y de sus alumnos (Sutton y Wheatley, 2003). Es por ello que, en los centros, cada vez es más común encontrar una progresiva conciencia, por parte de los profesores, sobre que la adquisición de conocimientos meramente académicos no son suficientes para conseguir el éxito escolar (Jiménez Morales y López-Zafra, 2009), por lo que empiezan a asomar indicaciones (Bisquerra, 2005) y propuestas (Obiols, 2005) destinadas a la formación del profesorado en materia emocional.

Sin desmerecer estas ideas, es una actitud más que loable, expertos en educación debieran cuestionar y debatir, sin mucha demora y de manera formal, el modo de instaurar esto en el estamento universitario, en cuanto a la formación del profesorado.

En base a estudios que encuentran relaciones lineales significativas entre variables relativas a la IE y el logro académico (Van der Zee, Thijs y Schakel, 2002; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Mestre, Guil y Gil-

Olarte, 2004; Pérez y Castejón, 2006), si las emociones y sus habilidades afectan a la creatividad (Carmeli, McKay y Kaufman, 2014) y a los procesos de aprendizaje y al rendimiento académico (Brackett y Caruso, 2007; Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry, 2007; Kalapriya y Anuradha, 2015) es importante que el profesorado, y todo el personal que desarrolle orientación educativa (Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007), sea capaz de identificar, comprender y regular emociones, no sólo las suyas, sino también las de sus alumnos (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

A fin de cuentas, esta capacidad hará que la valoración y conocimiento de sus alumnos sea mayor (Dumitriu, Timofti y Dumitriu, 2014), que pueda actuar de un modo más cercano a ellos, o que haya una mayor concordancia entre los alumnos y el profesor, pudiendo así, crear un entorno que fomente manifiestamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otros factores vinculados circundan en torno a la importancia de transmitir a sus alumnos, además de unos conocimientos y valores, un carácter que tenga consideración por lo emocional. Autores como Abarca, Marzo y Sala (2002) defienden esta postura y presentan actividades que facilitan el desarrollo de dicho perfil afectivo, como la estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos, la creación de ambientes que desarrollen capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales, o la enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los alumnos cómo prestar atención, saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

Aprender a escuchar es como poner cerco al otro y merodear alrededor de él, con atención y tino, para permitirle y permitirnos que nos sorprenda. (...) Aprender a escuchar es como tener el valor de asomarse al filo del acantilado para divisar el riesgo de nuestra propia vida que se estremece o desmaya contemplando la espuma que forman las olas del vivir del otro al estrellarse contra el acantilado de sus circunstancias y frustraciones, de sus dolores y desengaños, de sus dudas y necesidades. (Polaino, 2008: 234)

Un atributo substancial del líder es predicar con el ejemplo; qué sería de un profesor de estadística sin interés por extraer conclusiones de los datos,

sin conocimientos sobre Laplace, Gauss, Pearson, Spearman, Kolmogórov o Gosset, o sin pericia a la hora de definir variables y realizar una correlación lineal. La IE está en el centro de las buenas prácticas profesionales, ya que las emociones son mediadoras en la toma de decisión racional (Damasio, 2004), por lo que una buena salud emocional del docente es indicador de eficacia en la vida profesional (Day, 2004). De ese modo, si abogamos por la educación integral, focalizando nuestra atención en los procesos afectivos, el maestro debe ser conocedor de esa dimensión e instruirse en consecuencia con la finalidad de ser un referente emocional, y no en contenido taxativamente. Una aciaga realidad, la tecnificación profesional educativa, a la que estamos habituados en la escuela actual.

En cualquier caso, dentro de las competencias docentes, a las de índole emocional debemos atribuirle un lugar especialmente relevante, tanto porque mediatizan la interrelación del profesor con el alumno como porque tienen un papel fundamental en el desarrollo emocional del alumno y en la convivencia en el aula (Sala y Abarca, 2002).

Potenciar las habilidades socioemocionales en el proyecto de ser docente permite, además de, en términos generales, una mejora profesional en la escuela, gestionar situaciones difíciles mejor, lo que da sólidas alternativas y aumenta la eficacia del profesor sobre el manejo de la conducta (Bryer y Grimbeek, 2005). De la misma forma, desarrollar la capacidad de los maestros en formación sobre el plano emocional ayudará a que esos futuros docentes se esfuercen por avivar un buen clima emocional e interacciones sociales con dicha valencia emocional positiva en el aula, tanto en el nivel de primaria (Olitsky, 2013), donde el desarrollo de habilidades sociales y emocionales siempre ha sido un componente clave (Kremenitzer, 2005), como en clases de secundaria, de pregrado y universitarias (Bellocchi, Ritchie, Tobin, Sandhu y Sandhu, 2013).

De igual modo, son numerosas variables las que se relacionan con el plano emocional, pero centrándonos en lo meramente profesional¹⁵¹, destaca que los sujetos con una alta IE reflejan menores niveles de *burnout* (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b; Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes y Salovey, 2010; Mérida, Quintana, Rey y Extremera, 2014), y valores superiores en el caso del *engagement*, o competencia motivacional positiva vinculada al trabajo, y del bienestar profesional y personal (Pena, Rey y Extremera, 2012).

5.2.2. Materia emocional en los planes de estudios universitarios

Si bien, tras un análisis sobre el currículo de formación inicial de los docentes en diversos países europeos, notamos que aunque es menor el uso de competencias emocionales que el de las competencias básicas, es latente.

Dicha presencia se debe sustancialmente a la importancia dada a las capacidades emocionales interpersonales, ya que las intrapersonales son prácticamente ilusorias (López-Goñi y Goñi, 2012), aspecto que debiera corregirse de forma prioritaria por parte los diferentes estados y colectivos educativos si se pretende alcanzar objetivos vinculados al desarrollo global del ser humano, a la formación integral o a la creación de sujetos emocionalmente más estables y sanos.

Por todo ello, del mismo modo que en investigación, el ámbito docente universitario, precisamente en ciencias contiguas a la Pedagogía¹⁵², pretende formar un personal que domine la realidad que define los procesos afectivos.

¹⁵¹ Véase la edición de Ashkanasy, Härtel y Zerbe (2012), donde se presentan diferentes artículos relacionados con las emociones en el trabajo, como las experiencias emocionales en los empleados, la regulación emocional en el trabajo o las organizaciones emocionalmente inteligentes.

¹⁵² En lo referente a la docencia universitaria encontramos actos legislativos de todas esas disciplinas que refrendan el desarrollo del plano emocional. Sin embargo, es llamativo que en el caso de la Pedagogía no aparecen vestigios jurídicos sobre la defensa de una educación emocional, afectiva, o de esa tendencia.

Por ello, las universidades empiezan a sugerir la inclusión de asignaturas afines al estudio de las emociones. En lo concomitante a la legislación, en el último lustro se han ido dando diversas ordenanzas que publicaban el plan de estudios de alguna disciplina, donde se incorporan materias que abordan esta temática. En función de cada disciplina, no es complejo localizar varios ejemplos que lo reproducen.

Fue el Grado en Psicología el primer título que contó con esto, debido a que, tradicionalmente, exploran la naturaleza de las emociones. Vemos cómo se alude a ello en diferentes Resoluciones¹⁵³, como la Resolución de 30 de junio de 2010, de la Universidad de Murcia, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Psicología, con la asignatura “Memoria, motivación y emoción” (12 créditos ECTS¹⁵⁴); o como la Resolución de 28 de mayo de 2010, de la Universidad Complutense de Madrid, la Resolución de 30 de junio de 2009, de la Universidad a Distancia de Madrid, la Resolución de 17 de noviembre de 2009, de la Universidad Rey Juan Carlos, la Resolución de 11 de enero de 2010, de la Universidad Camilo José Cela, la Resolución de 2 de febrero de 2009, de la Universidad de Zaragoza, o la Resolución de 26 de marzo de 2010, de la Universidad Católica San Antonio, que tienen en el plan de estudios la asignatura “Psicología de la Motivación y la emoción” (entre 4,5 y 6 ECTS).

En cuanto al Grado en Educación Social, podemos hablar de la Resolución de 16 de mayo de 2011, de la Universidad de León, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social, en la que se presenta la asignatura optativa “Inteligencia emocional y competencia social” (6 ECTS); y de igual modo, la Resolución de 3 de noviembre de 2011, de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir con la asignatura optativa

¹⁵³ La existencia de Resoluciones que abordan este asunto no se reduce sólo a las expuestas, pero únicamente citamos varias de forma descriptiva-informativa. Esto ocurrirá de igual modo en cada Grado o Máster comentado.

¹⁵⁴ Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System*, ECTS).

“Inteligencia emocional y educación” (6 ECTS); la Resolución de 15 de diciembre de 2010, de la Universidad de Valladolid con la asignatura optativa “Inteligencia emocional y competencia social” (6 ECTS); o la Resolución de 21 de febrero de 2011, de la Universidad de Burgos con la asignatura optativa “La Inteligencia Emocional en la Educación Social” (6 ECTS).

En el caso del Grado en Educación Infantil, podemos aludir a Resolución de 17 de noviembre de 2009, de la Universidad Rey Juan Carlos, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil, donde se incorpora la asignatura “Desarrollo emocional y social” (6 ECTS); la Resolución de 7 de julio de 2011, de la Universidad de Salamanca con la asignatura optativa “La estabilidad emocional del docente, identificación de disfunciones e intervención”; o la Resolución de 21 de julio de 2011, de la Universidad Internacional de La Rioja incluyendo la asignatura optativa “Educación de la inteligencia y la afectividad” (6 ECTS).

De forma similar ocurre con el Grado de Educación Primaria, como se ve en la Resolución de 7 de julio de 2011, de la Universidad de Salamanca, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria, incluyendo una asignatura optativa “La estabilidad emocional del docente, identificación de disfunciones e intervención”; o la Resolución de 21 de julio de 2011, de la Universidad Internacional de La Rioja incluyendo la asignatura optativa “Educación de la inteligencia y la afectividad” (6 ECTS).

Por último, también en estudios de postgrado encontramos avances, como en la Resolución de 8 de abril de 2011, de la Universidad de Zaragoza, por la que se publica el plan de estudios de Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, inclusive la asignatura optativa “Educación emocional en el profesorado” (4 ECTS); la Resolución de 3 de febrero de 2011, de la Universidad de Murcia, por la que se publica el plan de estudios de Máster en Psicología de la Educación, con las asignaturas

optativas “Inteligencia Emocional en Contextos Educativos Formales y no Formales” (3 ECTS) y “Temperamento y Contexto: Ajuste Socio-Emocional y Rendimiento” (3 ECTS); la Resolución de 6 de mayo de 2010, de la Universidad de Zaragoza, por la que se publica el plan de estudios de Máster Universitario en Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Contextos Multiculturales, donde está presente la asignatura optativa “Desarrollo social y personal: Investigación sobre inteligencia emocional y optimismo” (5 ECTS); la Resolución de 25 de octubre de 2010, de la Universidad de Málaga, por la que se publica el plan de estudios de Máster Universitario en Investigación e Intervención Social y Comunitaria, con la asignatura “Intervención e Investigación en Inteligencia Emocional en el Contexto Social, Educativo, y de la Salud” (3 ECTS); o la Resolución de 16 de noviembre de 2010, de la Universidad Jaume I, por la que se publica el plan de estudios de Máster Universitario en Psicopatología, Salud y Neuropsicología, incluyendo la asignatura “Emoción y Procesos de Adaptación” (5 ECTS).

Del mismo modo, han surgido estudios centrados exclusivamente en la temática, de los que destacamos el Máster en Inteligencia Emocional e Intervención en Emociones y Salud de la Universidad Complutense de Madrid, el Máster Universitario en Educación Emocional, Social y de la Creatividad de la Universidad de Cantabria, el Máster en Educación Emocional y Bienestar y el Máster en Inteligencia Emocional en las Organizaciones de la Universidad de Barcelona, el Máster en Investigación en Cognición, Emoción y Salud por la Universidad Camilo José Cela, o el Máster en Coaching, Inteligencia Emocional y Tecnologías Aplicadas impartido por la Universidad Pontificia de Salamanca. También, encontramos programas de doctorado, como el de "Cognición, Emoción y Estrés" por la Universidad Complutense de Madrid; o cursos, como el de "Inteligencia Emocional en la Vida Cotidiana" por la Universidad de Málaga, el de "Especialista en Inteligencia Emocional" por la Universidad Camilo José Cela, el de “Experto universitario en Educación Emocional” o el de “Experto universitario en Inteligencia Emocional en las Organizaciones” por la Universidad de Lleida; así como la gran cantidad de ofertas formativas

propuestas por asociaciones, escuelas adscritas, centros especializados y otras instituciones vinculadas a la enseñanza sobre la dimensión emocional.

Por otro lado, los entornos educativos no universitarios no son compartimentos estancos y las personas encargadas de la educación no están al margen de estas teorías y experiencias que, por desgracia, se siguen en la mayoría de los casos desde la lejanía. Normalmente gracias a la lectura y la conversación, y en algunas ocasiones mediante la observación o participación de experimentaciones, los educadores van atisbando el eco de lo investigado.

Es tradición que los profesores estuvieran interesados en mejorar niveles de lenguaje o matemáticas, pero en estos últimos años, el colectivo docente se está concienciando de la importancia de corregir errores o mejorar deficiencias que se muestran en el plano emocional (Goleman, 1999). De hecho, empieza a considerarse que los factores afectivos influyen positivamente en la enseñanza y aprendizaje de ciencias, aparentemente alejadas, como las matemáticas y, en concreto, la resolución de problemas (Caballero, Blanco y Guerrero, 2011).

Pese a que entendemos que cada ser humano tiene un criterio propio frente a ello, el peso de la comunidad científica hace que el contexto educativo en suma vaya adoptando una percepción proclive hacia la educación emocional. Ciertamente no podemos asegurar con firmeza que todo educador lo secunde, pero notamos una inclinación y preguntando a ellos descubrimos que, aunque con naturales fluctuaciones, todos los comentarios conservan un tronco común y adquieren una posición unísona: la consideración y defensa de la necesidad de una educación emocional en esta sociedad.

5.3. Parecer de la sociedad en conjunto¹⁵⁵

Aproximando la pedagogía al plano emocional, es indiscutible que el ser humano convive con las emociones, y es sencillo poder evocar multitud de momentos personales o anécdotas contadas por conocidos en los que las emociones son protagonistas de dichas historias. Esto hila con la aseveración de Maritain (1984: 110), “No puedo recordar sin emoción (...)”¹⁵⁶. Incluso, el individuo emocionalmente más imperturbable, ataráxico, o alejado radicalmente de las pasiones, seguirá coincidiendo con la idea de que constantemente la vida presenta situaciones con un alto contenido emocional.

Esa persona que, por sufrir alguna afección o por propia elección, trata de someter las emociones, posee una carga emocional más liviana en esas situaciones. Llevado al extremo, podríamos pensar que está acorazado frente al hecho de sentir tristeza ante temas como por ejemplo los conflictos beligerantes, las cuestiones oncológicas o la desnutrición infantil y pobreza mundial; y del mismo modo, también es inmune a la alegría del nacimiento de un familiar o la obtención de un premio fabuloso, impasible frente a la situación más terrorífica posible, etc.

Pese a la singularidad de su caso, él reconocería sin titubear que aunque en persona no muestra la sintomatología propia en el surgimiento de las emociones, es consciente de que estas situaciones agitan emocionalmente a la población debido a que la naturaleza del ser humano es caminar en base a una dimensión emocional. La mayoría de los hechos acaban adoptando en este plano una condición trivial y rutinaria, causándonos indiferencia; en cambio, las situaciones que el individuo cataloga como algo cardinal, significativo, novedoso, impactante, y que en definitiva dejan huella, son las

¹⁵⁵ En este bloque, únicamente se expresa la defensa o rechazo de la sociedad ante la educación emocional. Los factores que determinan la conciencia social de apoyo a esta propuesta se desarrollan en el capítulo 6: Necesidad de una educación emocional.

¹⁵⁶ “*I cannot remember without emotion (...)*” (Maritain, 1984: 110). (La traducción es nuestra).

que poseen esa carga que nos saca de la neutralidad emocional en la que nos encontrábamos.

Por tanto, debido a la importancia de este asunto, en la estructura psicológica del ser humano, en ningún caso podemos pensar que es posible erradicar las emociones, ya que son parte de nuestra vida y aparecen en las situaciones más trascendentales. De ahí que, además de abogar desde la línea spinoziana de aprender a vivir con las emociones, la pedagogía nos invita a ofrecer una educación ligada a esta cuestión.

Aunque somos conscientes que la dimensión afectiva es una cuestión capital en el ser humano, el cometido de este escrito no es convencer de que la educación emocional es idílica, que es la panacea de los problemas que se vienen dando, y que el maestro en esa disciplina no es la efigie prometeica moderna de quien trae fuego a la humanidad. Simplemente tratamos de reflexionar en torno a ella, y analizar las razones por las que todavía no se ha realizado ni un ápice, y por qué en los lugares que se hace es con cuentagotas, a pesar de que el conjunto de profesionales afines a la educación coinciden en que es muy provechoso vincularla a la escuela (en mayor o menor medida).

La inteligencia, por tanto, no es mera racionalidad, sino que está atravesada por los sentimientos; por tanto, estamos obligados a integrarlos en la tarea educativa. (...) Debemos tener en cuenta las emociones porque los niños son pura emoción. (Gómez Mayorga, 2004: 15-16)

A día de hoy, y debido al auge del estudio de las emociones por parte de otras disciplinas como la filosofía, la psicología o la biología, se ha trasladado ese interés al campo de la educación. Esto ha sido acogido teóricamente de manera muy positiva por los sectores cercanos a la enseñanza, puesto a que se lleva tiempo hablando de la cantidad de aspectos de la vida que están atravesados por las emociones; si bien, en la práctica no se manifiestan a día de hoy cambios sustanciales.

Por ello, se intenta sacar del ostracismo que durante siglos ha vivido el conocimiento de los procesos emocionales, buscar una manera de que la población conozca dichos factores y se eduque en ellos, haciendo hincapié en los niños, con la intención de que puedan desenvolverse mejor. Por tanto, es necesario que, a corto plazo, intentemos trascender de la pedagogía de las emociones, campo circunscrito a la investigación y alejado de la realidad, hacia una notoria y veraz conciencia social sobre el plano afectivo, es decir, que se consiga apreciar interés y preocupación a nivel colectivo sobre la dimensión emocional en el ser humano.

Muchos de los programas relacionados con la educación emocional tienen en consideración a la sociedad, con especial atención en la familia. Un ejemplo localizado en Cantabria, es el programa *Educación Responsable*, que gracias a la Fundación Marcelino Botín (2008, 2011) persigue una formación integral de los infantes, valorando el posible respaldo que pueden mostrar otras esferas formalmente no-educativas. Además de la intervención en la escuela con los alumnos, por un lado entienden la importancia de la apertura a la sociedad mediante diversas actividades destinadas para todo público, con el fin de implicar y sensibilizar a la comunidad, y por otro lado, consideran vital la contribución de las familias, desarrollada a través de la presentación del proyecto, la invitación a cooperar, la proporción de lugares y momentos para compartir las experiencias en familia, y la participación activa en varias acciones.

La familia es el principal contexto de desarrollo emocional y por tanto el principal agente educador para la felicidad. Seligman propone facilitar ambientes familiares positivos expresados por medio de las expectativas, el lenguaje, la atención, los juegos, los refuerzos, los tiempos o los hábitos. (Palomera, 2008: 273)

Aludimos a este caso, ya que supone, tanto en su filosofía como en la aplicación, un intento por llevar a la práctica un proyecto que, en realidad, está bastante cercano a la imagen que concebimos como educación efectiva, en especial en la formación de la dimensión emocional. Esta educación no trabaja sólo con el alumno, sino que, en incesante renovación por parte del programa y

del colectivo docente mediante las evidencias empíricas mostradas en investigaciones y estudios, propone una formación alumno-familia-escuela que es mucho más intensa al cultivar los círculos sociales colindantes al educando.

Valorando que esta proposición es una educación en la que todos colaboran y en la que todos se educan, en lo concurrente a la comunidad, podemos considerar que un designio nada despreciable es que los programas actúen como fuentes que, a nivel social, irradian o difundan las ideas defendidas por la educación emocional.

En la actualidad, aunque la situación socioeconómica mundial no es fastuosa y que se es consciente de las vicisitudes por las que pasa la renta familiar de un hogar ordinario, en los países desarrollados no es común encontrar grandes grupos con verdaderas penurias económicas, alimenticias, sanitarias, o de seguridad; algo usual hace décadas, por ejemplo en épocas de guerra. Apoyándonos en Maslow (2008), y pese a que el desarrollo de los distintos niveles de las necesidades humanas se puede dar de manera concomitante, al tener cubiertas las necesidades básicas y de protección¹⁵⁷, la sociedad puede detenerse en la búsqueda de una mejoría de otros estadios o planos, como por ejemplo en el desarrollo afectivo.

Si tanto las necesidades fisiológicas, como las de seguridad están bien satisfechas, surgirán las necesidades de amor, afecto y sentido de pertenencia (...) (Maslow, 2008: 28)

Cada vez es más frecuente notar una latente preocupación en la sociedad por solventar o al menos paliar los problemas de índole emocional que nos afectan tanto individual como colectivamente. Entre esos problemas se

¹⁵⁷ En ausencia de los primeros escalones que forman la pirámide de Maslow el hombre busca ansiosamente conservar la vida y saciar las primeras necesidades, por lo que en esas circunstancias las emociones carecen de sentido y se diluyen, siendo así un mecanismo de autodefensa. Frankl (2004) desarrolla este asunto con brillantez, desde la psicología del prisionero en los campos de concentración de la Segunda Guerra Mundial, partiendo de que esos sujetos inconscientemente mitigaban las emociones para sobrellevar el sufrimiento. La anestesia emocional actuaba como un caparazón afectivo: “Esa apatía emocional le permite permanecer impassible ante los continuos sufrimientos diarios.” (Frankl, 2004: 52).

dejan ver episodios violentos, depresiones, falta de empatía, trastornos de la imagen, etc.

Comentaremos más adelante, de manera detallada, los factores sociales que desembocan en la necesidad de una educación emocional, lo que se puede entender como las principales causas o motivos que han desencadenado que la sociedad se sienta proclive ante todo lo relacionado con las emociones y su relación con la educación.

Pese a no haber realizado ningún estudio que pueda refrendar la idea que comentamos en este párrafo, no es descabellado pensar que nuestra percepción pueda coincidir en un alto grado con la realidad social actual. Lo cierto es que, por conversaciones o por pura observación, cuando informalmente se alude al hecho de atribuir importancia a las emociones y dedicar un capítulo de la educación a los procesos emocionales, notamos en la sociedad un clima positivo y de aceptación de dichas ideas. La posición del común de sujetos, que en algún momento reflexionó sobre este asunto, conlleva una inherente particularidad que les aproxima hacia una conciencia de carácter social sobre el desarrollo emocional, donde se considera útil e indispensable el perfeccionamiento y el buen uso de las distintas competencias vinculadas a las emociones.

Por ello, sin entenderlo como postulados fundamentados en resultados estadísticamente significativos, y ciñéndonos meramente a tendencias notadas de origen cualitativo, podemos manifestar que, al igual que en el estamento educativo, la sociedad en general secunda la idea de una educación emocional.

Aun sabiendo que lo usual es el apoyo al cultivo de las emociones, el colectivo formativo e investigador no debe amoldarse a que la sociedad ampare esta idea, sino que debe bregar con el fin de trascender de la pedagogía emocional (corrientes a las aludimos) a una verdadera conciencia social sobre

el mundo de las emociones, un respaldo que forme una sólida parte de la idiosincrasia de la sociedad actual y pueda ser percibida y analizada con evidencias empíricas, y no como las nimias querencias vigentes que, pese a ser intuitas, no son tan firmes como deberían.

5.4. Presencia en la legislación educativa actual española

En la búsqueda de una verdadera reforma, es verosímil pensar que todo lo ya comentado revierta en la legislación. La presión ejercida por la sociedad, los entornos educativos y la comunidad científica hace que se empiece a exigir la reglamentación de la educación emocional.

5.4.1. Precedentes legislativos

Desde la época de Hammurabi, lo idílico sería que las leyes se pronuncien anticipándose a las necesidades y a la situación vigente de la población. Sin embargo, la realidad es que en este asunto, pese a la voluntad soberana, todavía no se ha emitido ninguna ley concreta al respecto.

Si bien, en cuanto al carácter legislativo sobre la necesidad de una educación emocional, nos hallamos en el punto en el que se van vislumbrando las primeras pinceladas sobre el tema en cuestión, y encontramos un esbozo inicial del evidente menester educativo, que presumiblemente en un futuro, no muy lejano, se materializará en sólidos preceptos que envuelvan y regulen la educación emocional.

A lo largo de la historia, la legislación en materia de educación ha desdeñado la dimensión afectiva, y en especial, todo lo vinculado a la educación emocional. Indagando en esta cuestión, acudimos a los dos grandes precedentes modernos ya derogados: la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema

Educativo (LOGSE), concibiendo como proximidad las leyes educativas propuestas a partir de la segunda mitad del s. XX.

No obstante en el plano emocional, la LGE no muestra ningún término relativo al plano afectivo, como emoción, emocional, sentimiento o afecto; y la LOGSE sólo presenta una referencia en el Art. 7, donde encontramos que la Educación Infantil contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños.

5.4.2. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Aproximándonos hacia la última ley estatal que regula las enseñanzas educativas en España, nos topamos con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), vigente desde 2006.

En ella, desconcierta que pese a la cantidad de alusiones relativas al plano emocional, estas han sido relegadas a indicios o manifestaciones literarias volátiles, carentes de aplicación práctica. Las abundantes, pero ineficaces, menciones hacia este asunto no han tenido una excesiva repercusión en educación, cuya principal causa se atribuye a la situación de haber estado tradicionalmente ligadas, y a la sombra, de otras dimensiones ya establecidas.

Es de justicia comentar que la preocupación latente por la temática desemboca en propuestas por parte de las diferentes comunidades autónomas, como por ejemplo la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura que en el Art. 82 aborda de la competencia emocional, la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional regulada por la Orden de 9 de noviembre de 2009, o la inclusión de la competencia emocional en Infantil, Primaria y Secundaria por la Comunidad de Castilla-La Mancha, presentado en el Decreto 67/2007, el Decreto 68/2007, y el Decreto 69/2007, respectivamente, complementado con el Art. 35 de la Ley 7/2010.

El preámbulo de la LOE apunta que la educación es el medio más adecuado para construir la personalidad del educando, potenciar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Si bien, lo cierto es que ni en los principios ni en los fines de la educación se encuentra la más mínima alusión a los procesos afectivos.

Hay que avanzar hasta las diversas etapas educativas para observar que en la LOE, en Educación Infantil, el Art. 12.2 establece como uno de sus fines contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños; el Art. 13 marca como uno de sus objetivos aumentar sus capacidades afectivas; y el Art. 14 expone la necesidad de atender progresivamente la dimensión afectiva.

En Educación Primaria, aunque no se pone tanto interés en las emociones, el Art. 16 expone que un principio general es el impulso y perfeccionamiento de habilidades sociales, enmarcando entre ellas la afectividad; y el Art. 17 recalca como uno de sus objetivos mejorar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás.

En la Educación Secundaria Obligatoria, pese a no incluir el impulso de las emociones como principio, el Art. 23 mantiene que uno de sus objetivos es fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás.

Sobre Bachillerato y Formación Profesional, no existen vínculos en la LOE entre dichas etapas educativas y las emociones. Por último, en cuanto a

las funciones del profesorado¹⁵⁸, el Art. 91 subraya que una de ellas es la atención a los procesos intelectuales, afectivos, psicomotrices, sociales y morales del alumnado.

Los fundamentos de la LOE se cristalizan a través de diversos Reales Decretos (RD) y Órdenes que extienden lo publicado en esta ley. Tras diseccionar cada etapa educativa, se puede distinguir cómo se intentó incorporar las emociones en educación.

Por un lado, en lo concerniente a Educación Infantil el RD 1630/2006 que establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil, y la Orden ECI/3960/2007 por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, destacan que el currículo proyecta un progreso integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, procurando aprendizajes que contribuyen a dicho proceso.

De forma conjunta, el cariño y acogimiento manifestado por educadores y maestros hace que los niños se encuentren seguros para mostrar y aprender a controlar sus emociones, atendiendo asimismo a las de los demás. Es más, el Art. 2 del RD 1630/2006 y el Art. 3 de la Orden ECI/3960/2007 hablan de dos fines, siendo uno la necesidad de contribuir a la mejoría del plano afectivo, en ambos ciclos de manera progresiva; y de igual modo, el Art. 3 del RD 1630/2006 y el Art. 4 de la Orden ECI/3960/2007 muestran que un objetivo de esta etapa es progresar en sus capacidades afectivas.

¹⁵⁸ Los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional, la Orden EDU/3530/2011 y la Orden EDU/3138/2011 tienen presente la dimensión emocional. El temario alude a ello en diferentes áreas, con bloques como: las teorías de las emociones; la dimensión afectiva en el ser humano; los procesos cognitivos, conductuales y emocionales; la educación emocional en la etapa de 0 a 6 años; la IE; o las emociones y los sentimientos.

En las tres áreas de conocimiento de esta etapa, amplificada en el RD 1630/2006 y completada por la Orden ECI/3960/2007, se da importancia a la afectividad como base de los aprendizajes y dimensión esencial de la personalidad infantil. En el primer área, Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se busca la propia identidad y madurez emocional, el establecimiento de nexos afectivos con los demás y la autonomía personal como procesos inseparables y necesariamente complementarios. En la construcción personal es imprescindible comenzar por establecer un vínculo afectivo entre el niño y algún adulto del contexto escolar como figura de apego.

Uno de sus objetivos es identificar los sentimientos, emociones, necesidades o preferencias propias, y ser capaces de comunicarlo, identificando y respetando los de los demás. Mirando a los contenidos encontramos varios bloques que aluden a ello, como “El despertar de la identidad personal” donde aparece la identificación y expresión de emociones básicas, como alegría o miedo, iniciando actitudes de empatía para aprender a vivir juntos, aceptación, control progresivo de las emociones en situaciones habituales y confianza en las situaciones interpersonales; como “El cuerpo y la propia imagen” que incluye la identificación, expresión y control progresivo de los sentimientos y emociones, propias y de los demás, así como la asociación y verbalización de causas y consecuencias de emociones básicas; o como “La actividad y la vida cotidiana” que contiene habilidades para la interacción, colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con personas adultas y con el grupo de iguales.

La segunda área, Conocimiento del entorno, en lo referente al progreso de estas relaciones afectivas, se tendrá en cuenta la expresión y comunicación de las propias vivencias, emociones y sentimientos, para la construcción de la propia identidad y para favorecer la convivencia. El establecimiento de vínculos positivos con los adultos que le rodean y proporcionan seguridad afectiva fomentará que el niño busque comprender cómo funciona la realidad. Existen en este área diversos bloques sobre la temática, como “La vida con los demás”

que enfatiza en la identificación y diferenciación de los primeros grupos sociales de pertenencia y el establecimiento de vínculos afectivos con adultos y compañeros del centro; o como “Cultura y vida en sociedad” en donde se trabaja la valoración de las relaciones afectivas establecidas, y el entendimiento de sentimientos y emociones manifestadas por otros compañeros.

La tercera, y última área, Lenguajes: comunicación y representación, menciona el hecho de mostrar las emociones a través del lenguaje, y uno de sus objetivos es la expresión de emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que se ajuste de manera óptima a la intención y situación. Se abordan las emociones en el bloque “Lenguaje verbal” con una disposición por comunicar oralmente ideas y sentimientos, y por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones emanadas de hechos y producciones literarias; en “Otras formas de comunicación: plástica, musical y corporal” se pretende expresar experiencias, hechos, emociones, sentimientos y vivencias mediante la manipulación y transformación de diferentes materiales plásticos; y de igual forma en “Lenguaje artístico” donde se incluye la expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias, o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas.

Si nos referimos a Educación Primaria, la legislación que despliega la LOE es, en esencia, el RD 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y la Orden ECI/2211/2007 por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. En lo relativo a la dimensión afectiva, el Art. 2 del RD 1513/2006 junto con el Art. 3 Orden ECI/2211/2007 apuntan que uno de los fines de esta etapa es adquirir habilidades culturales básicas, residiendo dentro ellas la afectividad; y el Art. 3 del RD 1513/2006 marca como uno de sus objetivos que la Educación Primaria fomente las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con los demás.

En la mejora de competencias básicas en esta etapa el RD 1513/2006 y la Orden ECI/2211/2007 incluyen que la acción tutorial permanente puede contribuir de un modo determinante a la adquisición de competencias asociadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Señalamos, a modo de ejemplo, la competencia en comunicación lingüística que entiende el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, en donde parte corresponde a la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta; la competencia para aprender a aprender que engloba la adquisición de la conciencia de las propias capacidades intelectuales, emocionales y físicas; o la autonomía e iniciativa personal que incluye el control emocional.

Buscando indicios sobre el interés por las emociones, surgen varias áreas en Educación Primaria, como Conocimiento del medio natural, social y cultural, que enfatiza en el conocimiento de emociones y sentimientos en relación con los demás, y uno de sus bloques, “La salud y el desarrollo personal”, que en primer y segundo ciclo procura identificar y describir emociones y sentimientos.

El área Educación artística, en el que uno de sus objetivos es ver en el sonido, la imagen y los movimientos como elementos de representación y comunicación en la expresión de ideas y sentimientos, contribuyendo al equilibrio afectivo y a la relación con los demás. Esto involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, desencadenando una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado.

El área Educación física, mediante la expresión corporal y la actividad motriz, se hace factible el aumento de capacidades cognitivas, físicas, emocionales y relacionales, como por ejemplo el lenguaje corporal en la transmisión de sentimientos y emociones. Ello es uno de sus objetivos, y en el

bloque “Actividades físicas artístico-expresivas” se muestra en el primer, segundo y tercer ciclo el intento por potenciar la expresión de sentimientos y emociones mediante el cuerpo, el gesto y el movimiento.

Es probable que el área que más acentúa el plano emocional sea la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, que parte de lo personal y del entorno más próximo: la identidad, las emociones y el bienestar. Así, sobresale entre los objetivos fortalecer la autoestima, la afectividad y la autonomía personal, y optimizar las habilidades emocionales, comunicativas y sociales para actuar con autonomía en la vida cotidiana y participar activamente en las acciones grupales. Resalta el bloque “Individuos y relaciones interpersonales y sociales” en el que se procura promover la empatía y valorar las emociones propias y de los demás. Con ello, se evalúa a los alumnos sobre el conocimiento de dichas características y si ejercen una autorregulación de sus emociones y sentimientos.

El área Lengua castellana y literatura defiende que en el progreso integral y armónico de los aspectos intelectuales, afectivos y sociales de la persona, la educación lingüística ocupa un lugar preferente. El lenguaje es un instrumento para regular la convivencia, expresar ideas, sentimientos y emociones. Por eso, su contribución ayuda a organizar, a comunicar, y a regular los pensamientos, los sentimientos y las emociones. En el segundo y tercer ciclo, el bloque “Educación literaria” favorece la composición y recreación de poemas y relatos para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos.

Inmersos ya en Educación Secundaria Obligatoria, acudimos al RD 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, y a la Orden ECI/2220/2007 por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que ambas amplían lo manifestado en la LOE. En lo relativo a las emociones, el Art. 3 del RD 1631/2006 y el Art. 4 de la Orden

ECI/2220/2007 marcan como uno de sus objetivos fortalecer las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás.

Como ocurre en Educación Primaria, en cuanto a las competencias básicas de Educación Secundaria Obligatoria, el RD 1631/2006 y la Orden ECI/2220/2007 legisla que la acción tutorial permanente puede contribuir de un modo determinante a la adquisición de competencias asociadas a la regulación de aprendizajes, el perfeccionamiento emocional o las habilidades sociales.

Del mismo modo, recalcamos tres competencias: la competencia en comunicación lingüística como factor significativo en el plano emocional, sobre todo en la autorregulación de las emociones y la conducta, y la capacidad empática de ponerse en el lugar de los demás; la competencia para aprender a aprender, al impulsar la adquisición del conocimiento de las propias capacidades intelectuales, emocionales y físicas; y la autonomía e iniciativa personal, atribuyendo a esta parte el control emocional.

Centrándonos en áreas de Educación Secundaria Obligatoria que tengan una vinculación con los procesos afectivos, encontramos la Educación física, donde el alumnado aprenderá a expresar y a comunicar ideas, emociones y sentimientos mediante el cuerpo. Esto se despliega eminentemente en el bloque “Expresión corporal” al incorporar contenidos destinados a aprender a mostrar emociones y sentimientos con movimientos.

El área de Educación para la ciudadanía, que tiene como uno de sus objetivos potenciar y expresar sentimientos y emociones, contribuye a la competencia de aprender a aprender fomentando la conciencia de las capacidades propias a través de la educación afectivo-emocional y la correspondencia entre inteligencia, emociones y sentimientos. Del primer al tercer curso se encuentra el bloque “Relaciones interpersonales y participación”, en donde se aborda el papel del afecto, las emociones y el valor

de la empatía. Y destaca el bloque del cuarto curso “Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional”, que se centra en los valores de la identidad personal, la libertad y la responsabilidad, con particular atención a la relación entre inteligencia, sentimientos y emociones.

Por último, en el área Educación plástica y visual se pretende potenciar la imaginación, la creatividad y la IE, así como hacer uso de recursos específicos para expresar ideas, sentimientos y emociones, integrando el lenguaje plástico y visual con otros lenguajes. En esta área, uno de los objetivos es utilizar el lenguaje plástico como símbolo de las emociones, sentimientos, vivencias e ideas.

Con todo ello, a grandes rasgos, ¿cuál es nuestro enjuiciamiento de la LOE en lo referente a la educación emocional? Pese a que nuestras predicciones no eran muy halagüeñas, tras analizar la realidad, debemos reconocer que, en la LOE, el asunto en cuestión está presente en bastantes ocasiones, otorgándole importancia al considerarlo objetivo y fin de la educación.

Atendiendo a la línea histórica-legislativa, es de rigor valorar la LOE como un intento por avanzar hacia una educación integral, que englobe el desarrollo emocional, ya que hasta entonces es inexistente la más mísera mención sobre dichos procesos afectivos. Por otro lado, apuntan diferentes tendencias que el principal inconveniente reside en la incertidumbre de la virtualidad de la LOE en lo relativo a la educación emocional.

Lo cierto es que, aun encontrando propuestas legislativas, no se materializa en una verdadera mejoría social, lo que invita a pensar que, o su eficacia no es tan potente como se esperaba, o la puesta en marcha presenta lagunas, o incluso, es inexistente.

5.4.3. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa

Hace escasos meses, con entrada en vigor el 30 de diciembre de 2013, surgió la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Cabe destacar que la LOMCE no deroga la LOE, sino que es una modificación al uso de algunos aspectos de ella.

Si nos ceñimos, exclusivamente, en realizar un análisis sobre la repercusión de la LOMCE en materia emocional, se reducen las conclusiones en dos factores. Por un lado, no hay inclusión o matiz diferencial que cargue valor añadido a lo dicho en la LOE. Y a su vez, se mantiene en vigencia todo lo regulado en la legislación precedente, la LOE, sobre el cultivo de la dimensión afectiva, debido a que no hay modificación o eliminación de ningún apartado o artículo que versara sobre la afectividad del alumno.

De hecho, en la LOMCE el plano emocional se menciona de soslayo, por modificaciones más centradas en otros fines y en una nueva redacción, por lo que, en esencia, no afectan a ello.

Son sólo dos alusiones en la LOMCE, la primera modifica el apartado dos del Art. 16 de la LOE que aborda la finalidad de la Educación Primaria, centrándola en la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad. Si bien, la LOE hablaba de esto y del componente afectivo de la misma manera, la única reformulación radica en hacer hincapié en la formación integral. Incluso, ya la LOGSE en el Art. 7 incluía el desarrollo afectivo como contribución de la Educación Infantil.

La otra modificación es propiamente una ampliación del primer apartado del Art. 71 de la LOE sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en la que se determinaba que las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. En la LOMCE se completó con que dichas administraciones podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

Dentro de que la LOMCE busca la pertinencia social, se empieza a hablar de una educación integral, donde se eduque toda la persona, además de lo cognitivo. Ahí se circunscribe, en términos teóricos, una educación de la dimensión emocional, que para que sea objetivo de la organización educativa, es decir, metas comunes que deben aplicarse a un centro, dicho cultivo de la afectividad debe trascender del aula a los centros como organización, lo que revertirá en el aula al ser un proyecto común siendo esencial la colaboración, cooperación y trabajo en equipo para organizaciones que aprenden y crecen.

En cualquier caso, como se puede ver, la literatura de la LOMCE no supone un impulso al trabajo de la afectividad en los alumnos. No obstante, es honrado recordar que el desarrollo del plano emocional no era pretensión primordial. Al acudir al preámbulo la LOMCE se encaminaban más a cubrir otros propósitos, como garantizar la autonomía y pensamiento crítico del alumno, así como el respeto de los principios democráticos de convivencia, derechos y libertades, centrar la educación en la sociedad y la economía, reducir la tasa de abandono temprano y mejorar la calidad que refleje evidencias en los informes de corte internacional y en evaluaciones externas a fin de etapa, desarrollar competencias transversales como complemento de las habilidades cognitivas, fomentar el conocimiento y aplicación de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), reforzar el poder de la dirección en los

centros, la flexibilización de las trayectorias a lo largo de la educación con diversas pasarelas, o consolidar el uso del castellano como lengua vehicular.

En definitiva, aunque se podría debatir sobre la bondad de dicha ley, para poder hablar con propiedad del efecto de la LOMCE, deberíamos dejar correr cinco o diez años, para poder abstraerse uno de la realidad y, gracias al tiempo, mirar dicho asunto legislativo con una perspectiva más sólida.

Con todo ello, sin realizar un extenso justiprecio de la situación legislativa vigente y sus causas en el plano emocional en educación, notamos un progreso paulatino hacia los objetivos marcados. No obstante, el avance es demasiado pausado y no proporciona la energía suficiente para causar un auténtico cambio. Por ello, anhelamos que, en la línea de lo ya hecho, surja una ley con una propuesta sólida por la educación emocional, que defina su naturaleza y regule su campo de acción, y a su vez, que se refleje en la práctica en los entornos educativos, garantizando un impacto en el alumnado.

En incontables ocasiones en el cerebro la parte racional pierde la batalla frente a la parte emocional. De ahí, que debamos enseñar que no sólo somos racionales, y que es obligatorio admitir las emociones para la vida plena. Esto es un avance trascendente en la educación, mostrar la existencia de elementos que se quieren fomentar con ese tipo de educación, que antes estaban desatendidos.

En esencia, ese es el motivo principal al que se atribuye el surgimiento de la educación emocional, aunque luego se puede aludir a otras causas como son las circunstancias socioculturales, el abandono de la concepción del desarrollo meramente intelectual como ideal del ser humano, los problemas de índole emocional en la sociedad, etc.

Capítulo 6. Necesidad de una educación emocional

¿Es lógico, así como asumible, instaurar una cultura de las emociones, representado en este caso en una educación emocional? Partiendo de la sociología consideramos que sí. El *zeitgeist*¹⁵⁹ (clima intelectual de una era) de estas últimas décadas nos encamina hacia una insurrección de la cultura de las emociones. Todo parte de la pertinencia social, adaptarse y dar respuesta a las necesidades sociales, y en educación a día de hoy resaltan las TICs, los idiomas, la educación a lo largo de la vida, las competencias, etc.

Aunque pueda parecer algo utópico, lo cierto es que en la actualidad la evolución y difusión del conocimiento se da a una velocidad pasmosa, y sólo es necesario que una idea sea realmente útil, innovadora, interesante u oportuna para seducir a la población, con el consiguiente crecimiento en adeptos de una forma exponencial. En otras épocas, encontramos numerosos precedentes con una casuística similar que acabaron siendo *hypes* mediáticos como ocurrió con el ordenador y el mundo web, o el *footing* y la cultura del cuidado del cuerpo.

Lo valioso en la vida conlleva el sentimiento; por contra, aspectos más triviales no poseen esa cualidad. Por ello, dudar de las emociones es dudar del hombre, ya que antropológicamente el hombre es en gran medida emoción, siendo constante la influencia de los procesos afectivos al estar inmersos en una realidad eminentemente emocional.

Estar próximo a filosofías montaignianas, de aprender a soportar lo que no podemos evitar, entendiendo soportar no como insensibilizar sino como saber manejar y adecuar al fin (Camps, 2011), y spinozianas, de aprender a vivir con las pasiones, hace que aparezcan interpelaciones relativas al sentido que tiene bregar u ocultar algo con lo que se ha de convivir a diario. ¿No sería más sencillo, a la vez que positivo, tratar de cultivarlas y educarlas para que de

¹⁵⁹ Véase Bisquerra (2003) para más detalle sobre la IE como *zeitgeist*.

un modo consciente se pueda, en la medida de lo posible, disfrutar y gobernar las emociones; logrando así, no sólo cambiar momentos puntuales de esos sujetos, sino elaborar seres humanos con una armonía emocional mayor de la que en general tenemos, de vital importancia en numerosas situaciones?

Si bien, es necesario recordar el planteamiento de Jaspers (2003) sobre la transcendencia de no asumir una idea como conocimiento definitivo, mucho menos sin someterla a la fría y desapasionada prueba de la investigación científica, ya que de lo contrario dicha idea marchitará al ser de puro fanatismo.

En congruencia con ello, acudimos a factores dispares que sustentan una educación que trabaje el plano emocional (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008), como un buen ajuste psicológico (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), un mejor rendimiento escolar (Van der Zee, Thijs y Schakel, 2002; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004; Pérez y Castejón, 2006) o una disminución de conductas disruptivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002, 2003), haciendo factibles y coherentes las propuestas educativas mencionadas en este escrito.

Si la calidad de vida en las comunidades de práctica es lo que se asume como meta formativa, entonces aflora la importancia, para bien o para mal, del rol de los sentimientos. (García Carrasco, Canal, Bernal y Martín, 2006: 72)

6.1. Factores que avalan una educación emocional

Basándonos en aportaciones de investigadores que han encarado el centro de interés, hemos elaborado una clasificación de los principales motivos que reclaman una educación emocional. A pesar de que a continuación se expongan las principales causas, reparamos ineludiblemente en que, desde una panorámica holística, todo lo apuntado hasta aquí reproduce colateralmente lo que es en esencia, y ciertamente, una justificación de la necesidad de una educación emocional.

6.1.1. Educación integral e integradora

En los últimos años, han asomado voces que secundan la necesidad de una educación emocional, educación afectiva o cualquier tipo de educación relacionada con esta perspectiva pedagógica. Emana de factores como el paso de la enseñanza a la educación, el deterioro de la educación transmisora de conocimientos con el mito del ser racional sin emociones en detrimento de una educación que prepare para la vida, una formación humanística, una educación integral que desarrolle al ser humano en todas sus dimensiones.

No es bastante enseñar a los hombres una especialidad. Con ello se convierten en algo así como máquinas pensantes pero no en individuos válidos. Para ser individuo válido el ser humano debe sentir con pasión aquello a lo que puede aspirar. (...) En caso contrario se parece más a un perro bien adiestrado que a un ser armónicamente desarrollado. (Einstein, 2011: 25-26)

Según García Hoz (1960, 1997) la educación integral queda formulada como el sumatorio de la educación intelectual, la educación moral, la educación física, la educación religiosa, la educación estética, y la educación n, concebida como cualquier educación que desarrolle otras dimensiones (ahí tiene cabida la educación emocional).

Con ello, no es entendida como un conjunto de dimensiones, sino como aquella educación capaz de poner en unidad en todos los posibles aspectos de la vida de un hombre (García Hoz, 1960, 1993).

De ese modo, pese a que las tendencias actuales nos orientan hacia la educación integral, que sintetice diversas fragmentaciones antropológicas como la inteligencia, afectividad, voluntad o corporeidad (Sánchez-Palencia, 2014), ¿hasta qué punto se considera viable educar en todas las dimensiones del ser, teniendo en cuenta que tradicionalmente hemos estado sumidos en una educación clásica y puramente meritocrática?

Es viable si atendemos a un planteamiento unesquiano, la búsqueda de la calidad educativa en base a la pertinencia, es decir, las necesidades sociales reales son las que nos encaminan a salir de lo meritocrático. Cuidado, hablamos del reto de la pertinencia y la calidad (Tünnerman, 2003), con esto no se pretende erradicar el mérito o devaluar los anteriores paradigmas educativos, primando la cultura de la dejadez y la ausencia de esfuerzo y mejora, sino una educación que se adecúe al momento coyuntural existente.

A modo de ejemplo, una realidad común es encontrarse con departamentos de recursos humanos que no rigen sus procesos de contratación de personal mediante la habitual mirada al currículum o credenciales, sino que, teniendo unas distinciones académicas mínimas, buscan otras competencias como responsabilidad, creatividad, trabajo en equipo, ya que ellos asumen que, a fin de cuentas, será la propia empresa quien forme al empleado.

Por tanto, se debe salir de este sesgo formativo, y avanzar hacia una educación que se ajuste más a la sociedad. Pensando de manera optimista, se saldrá trascendiendo del hecho de dar sólo respuestas, buscando retos y nuevos desafíos que nos presenta el s. XXI. Si bien, esto es complejo ya que antes debe introducirse a fondo en la sociedad, no sólo en cuanto a temática o asignaturas, sino en actitud e ideales.

...la educación emocional, la cual ha de aspirar a colaborar en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del individuo, dotándole de herramientas y estrategias emocionales que le permitan afrontar de forma coherente, digna y consciente los retos y demandas que le plantea la vida cotidiana. (Álvarez González, 2001: 11)

Sin intención de desdeñar a uno de los más importantes poetas latinos, añadiríamos a la célebre frase de la *Sátira X* de Juvenal (2010) *mens sana in corpore sano...*, *cum sanum affectum*. El motivo no se asocia a una crítica al autor por su visión dualista del ser que desprecia otros planos, juicio falaz una vez recorrido el largo de sus escritos, ni a la pretensión por esbozar una teoría triárquica cuerpo-mente-afectividad, que a su vez obviaría muchas otras

cualidades como la ética, espíritu y volición, o la creatividad. Sino hacer ver que el cultivo exclusivo del cuerpo y la mente es una idea vetusta que se ha quedado obsoleta, debido a que ella misma se restringe a la globalidad al dicotomizar taxativamente al hombre en cuerpo y mente, a diferencia de las tendencias actuales mucho más analíticas, ramificadas e integradoras que se valen de considerar la pluralidad dimensional del ser.

Como maestro, uno lidia con los estudiantes como aprendices, pensadores, solucionadores de problemas y seres sociales, del mismo modo, se tiene que lidiar con ellos como poseedores de sentimientos y valores (Tuckman y Monetti, 2012). La escuela debe ayudar a que el sujeto interconecte pensamientos, creencias, sentimientos y todo su psiquismo con el fin de ir construyendo un esquema personal único, la unidad de la persona (Carrasco, Javaloyes y Calderero, 2007).

El interés por mejorar la educación, cuestionando cuál es su objeto y explorando el papel de las emociones en la vida, encauza la reflexión sobre la complejidad de la educación (Darder, 2013). En la defensa de una formación integral que ponga la atención debida en el ser humano, hay que conceder el valor de la afectividad al ser un aspecto indispensable, y se echa de menos una educación de los sentimientos que desarrolle en los alumnos la empatía, el afecto y el cuidado o atención hacia el otro (Touriñán, 2008).

Una educación integral no es asunto baladí para el profesorado. Ya no basta con conocer, el docente, desde la interrelación del yo-el otro-lo otro, debe utilizar todo conocimiento educativo (teoría, praxis y arte) para dar valor y sentido vital a las acciones formativas, con el fin de desarrollar dimensiones como la inteligencia, la voluntad, la afectividad, el físico, etcétera (Touriñán, 2012).

Es unánime la apología que se hace dicha educación, refiriéndose al sentido común y a la utilidad de esta educación, al concebirlo como una

formación innovadora, joven, y sobre todo, puntera en las últimas investigaciones. Sin embargo, lo cierto es que esta idea podemos ligarla fácilmente a pensamientos abolengos como la filosofía aristotélica o los fundamentos eclesiásticos, estamento vinculado durante toda la historia a la escuela, que en numerosas situaciones hacen alusión a dicha cuestión.

Las grandes novedades que presenta hoy el cuadro del desarrollo de los pueblos plantean en muchos casos la exigencia de *nuevas soluciones*. Éstas han de buscarse, a la vez, en el respeto de las leyes propias de cada cosa y a la luz de una visión integral del hombre que refleje los diversos aspectos de la persona humana, (...). (Benedicto XVI, 2009: 32)

Por tanto, al primer factor que podemos aludir, como respaldo a la necesidad de una educación emocional, es la idea de una formación integral. Esto no pretende ser una crítica al aprendizaje de conocimientos ni a la educación intelectualista o cognitiva, sino a la escuela como institución con una gran carestía de complementos que puedan desarrollar otras facetas del ser humano que están muy poco cultivadas. En el s. XXI, es básica una educación integral para poder salir de la hegemonía del modelo de traspaso de conocimientos (Aquiles y Gallo, 2008).

6.1.2. Auge de la IE y sus beneficios

Otro motivo, ya presentado, gira en torno al auge surgido en investigación gracias al término acuñado por Salovey y Mayer (1990) y difundido mundialmente por Goleman (1999), IE, y a la línea de pensamiento relacionada con las Inteligencias Múltiples de Gardner (1993). Como anteriormente hemos comentado, si concebimos la inteligencia de un sujeto como un compendio de inteligencias implicadas en la resolución de cuestiones relevantes a dicho ser inteligente, es lógico que una parte de ello mantenga una naturaleza afectiva.

Esta es una de las causas por lo que una cantidad importante de autores se decantan por sumergirse en el estudio de la IE, considerándola como una de las inteligencias que están al servicio y residen en el ser humano.

Asumiendo que los sentimientos y pasiones no son sólo determinaciones antropológicas sino también ontológicas (Gurméndez, 1994), es bien sabido que dicha inteligencia ha supuesto un salto cualitativo en investigación en lo relativo a las emociones, pero que en el ámbito educativo sigue correspondiendo a una posición deudora ante estas tendencias.

Por ese motivo, para entender y manejar con corrección las emociones en educación debemos forzosamente trabajar dicha inteligencia, para que los sujetos adquieran la urdimbre de conocimientos, aptitudes, actitudes, valores o hábitos. A fin de cuentas, es lo que definimos como el desarrollo de las competencias que se ven envueltas por el mundo emocional, o más concretamente, las competencias emocionales.

Vinculado a la IE, existen evidencias sobre que estudiantes con niveles elevados de manejo emocional muestran mayores niveles de intimidad, afecto hacia sus amigos e implicación empática (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004c). Esos vínculos están envueltos por procesos emocionales, por lo que su mejoría viene representada en gran medida por un mayor desarrollo de la dimensión afectiva, de ahí que la educación emocional cobre mayor utilidad.

...la evolución nos ha diseñado de tal forma que no podemos sentirnos bien sin expresar y compartir nuestras emociones. De hecho, la más bella experiencia se puede convertir en un suplicio si la vivimos en soledad. El malestar que nos produce la soledad, o la añoranza de la presencia de alguna persona concreta, constituye el reverse de una evidencia: cuán fuerte es nuestra necesidad de los otros para nuestro propio bienestar. (Javaloy, Páez y Rodríguez, 2008: 277)

Sin embargo, todo esto no hay que entenderlo sólo como un acervo de nivel global, sino que ese bienestar se traslada potencialmente al propio individuo, y el conjunto adquiere un alto grado de aceptación hacia la pluralidad, reparando en la propia individualidad de la persona, en especial con minorías con factores de riesgo de exclusión social, entre las que podemos destacar las discapacidades, las características físicas y psíquicas, el nivel

socioeconómico, el género, la inmigración, la apariencia, la orientación sexual o las creencias religiosas.

Con ello, podemos concluir que una de las causas que determinan imperiosamente la inclusión de la educación emocional es que sería un elemento socializador significativo (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006), del mismo modo que ejercería como un impulsor de la sensibilidad en las relaciones sociales entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Se echa de menos una educación de los sentimientos que desarrolle en los alumnos la empatía, el afecto y el cuidado o atención por el otro. Las aulas se han convertido en pequeños laboratorios de la sociedad competitiva. (Ortega, 2008: 104)

6.1.3. Neuroplasticidad emocional

Ligado a ello, es pertinente acudir a la neurociencia, en lo relativo al concepto opuesto al de rigidez, la plasticidad cerebral como la capacidad dinámica neuronal del sistema nervioso central a causa de la contingencia, la experiencia y su relación con el medio (Bear, 2003; Hernández-Muela, Mulas y Mattos, 2004). Esto se refleja en numerosos estudios con personas con potencial, músicos, matemáticos, y con personas con cambios corporales importantes, como el conocido síndrome del miembro fantasma.

Los escritos sobre neuroplasticidad han estado enfocados al aprendizaje y a la memoria, en ocasiones vinculándolo a lo afectivo (Bower y Cohen, 1982), pero es loable pensar que involucra cualquier experiencia, entre ellas, las emociones (Ansermet y Magistretti, 2006). Incluso, es necesario dar un paso más y trabajar sobre el desarrollo de las áreas cerebrales asociadas a la conexión e interacción entre memoria y emoción (Carver, 2013).

De tal modo, en lo referente a las emociones podemos responsabilizarnos, en mayor o menor medida, de nuestro cerebro para

progresar, dándose una modificación en áreas cerebrales localizadas (LaBar y LeDoux, 2003).

Un ejemplo sería la regulación de las emociones negativas donde el ser humano tiene la capacidad de hacer que no persistan más de lo necesario y saludable (Davidson, Jackson y Kalin, 2000). Se puede aprender a disiparlas para volver al estado inicial, algo fundamental para no entorpecer el aprendizaje de los niños, y mejorar conductas, como tener un mayor altruismo o una menor agresividad (Davidson, Putnam y Larson, 2000).

...en los taxistas con experiencia los investigadores advirtieron un aumento importante del tamaño de la parte posterior del hipocampo (la parte del cerebro especializada en el recuerdo de las representaciones espaciales). (Shenk, 2001: 42)

6.1.4. Trasladar a la praxis la literatura investigativa

Los hallazgos sobre el hecho de trabajar las emociones no son sugerencias de algún investigador a título individual, sino que detrás hay una colectividad que sostiene esto, y al mismo tiempo, globalmente la comunidad científica ha reconocido este movimiento e incluso avala la indispensabilidad de llevarlo a la práctica en el aula.

Por tanto, la escuela debe ser la prolongación empírica de lo que la comunidad científica secunde masivamente en materia educativa, con el propósito de poder validar esas teorías y, por encima de todo, optimizar la educación. Se ha constatado una disposición descuidada, abúlica y desidiosa, cuanto menos, de la escuela hacia esta iniciativa, que viene reflejándose en un trabajo y esfuerzo cicatero por parte del ámbito educativo, pese a la indudable magnitud del plano emocional en la propia existencia del ser humano.

Conceptuamos que, meramente esta razón, es un argumento más que suficiente para poder respaldar la necesidad de una educación que solvente, o al menos dulcifique, esos evidentes déficits educativos.

6.1.5. Escasez de cooperación familiar

Por otro lado, al acercarnos a los entornos educativos nos percatamos de otro obstáculo que acaece en los centros, la privación de apoyos. Podríamos suponer que esto atañe únicamente a determinados sujetos, pero lo cierto es que adquiere una dimensión sociológica, ya que nos referimos al rol que ha adoptado la escuela como agente socializador principal y único de los niños, dejados a su suerte por la familia y por otras instituciones que en el pasado podían proporcionar un refuerzo firme con una mayor autonomía, como ocurría con la Iglesia (Fernández Enguita, 2001).

En lo tocante a la familia, hay tendencias que sistemáticamente se sitúan en oposición a toda proposición con matices socializadores de mano de la escuela, o manifiestan la negativa a cualquier petición de colaboración familiar. Una obviedad es que esto no es generalizable a las familias en su totalidad, ya que de igual forma notamos una ascendente conciencia de determinadas familias a admitir que su aporte en la educación, y más concretamente en la socialización, es de gran provecho para los niños.

Esto se debe a que en el ámbito educativo los padres son tan importantes como los profesores, ya que sobre el entorno académico y el familiar lo que uno ve el otro desconoce, y viceversa (Polaino, 2008).

El vínculo no es visible sólo en el caso de los progenitores, sino que familiares cercanos como los hermanos ofrecen oportunidades únicas para el aprendizaje de las emociones y el desarrollo de la comprensión y regulación de las mismas, como ocurre en la gestión de conflictos fraternos, en el juego entre ellos, o en la interacción entre dichos hermanos y sus padres (Kramer, 2014). Sin embargo, el desligamiento de la familia como agente socializador se ejemplifica en frases, comúnmente oídas, del tipo: “es que son niños muy

nerviosos e incontrolables”, “trabajo todo el día para estar educándolos”, o “a educarse van a la escuela”.

Ser lego y encomendarse a la escuela de tal forma, entorpeciendo o inclusive enfrentándose en algunos casos, hace que esta se sienta desamparada, al darse un rechazo por parte del estrato más importante e influyente, la familia, que dentro de la lógica debería ser quien persiga con más afán lo mejor para sus infantes. Martínez-Otero (2007b) nos recuerda que la familia es una comunidad unida en gran medida por el amor y que las huellas de casa acompañan durante toda la vida, por lo que si hay una suficiente asistencia emocional se dispone al niño a un equilibrio, pero si se obvia el plano afectivo en el hogar es más probable que aparezcan inestabilidades o desordenes.

Algunos investigadores defienden el rédito de valorar y comunicar las emociones, tanto cognitiva como sentimentalmente, lo que nos aproxima a la metaemoción, vocablo en auge, sobre todo en la corrientes anglófonas. En concreto, trabajar en el hogar este aspecto es vital, debido a que el diálogo padres-hijos sobre sus emociones durante los episodios emocionales de los niños está estrechamente relacionado con su posterior desarrollo cognitivo, social y emocional, en especial en cuanto a su atención, y al gobierno y regulación emocional (Gottman, Katz y Hooven, 1997).

6.1.6. Escasez de contribución por parte de otras instituciones

En lo relativo a otras instituciones cercanas a la escuela, es destacable el hecho de que cada vez es más común encontrarnos con ellas y su crecimiento ha sido exponencial en los últimos años. Asimismo, habitualmente hay un pensamiento positivo hacia ellas, un asociacionismo mayor, en el que una gran parte asiste a dichas instituciones.

Sin embargo, el aroma que dejan no evoca a un verdadero soporte, y parece haberse diluido el cometido de punto de apoyo que antes tenían otras instituciones. En numerosos casos da la sensación que estas propuestas no apoyan tanto y que su potestad está en entredicho, por lo que la tarea socializadora recae exclusivamente en la escuela.

En general, no podemos considerar a dichas instituciones como agentes socializadores puros, al no ser éste su fin último, es decir, se busca fomentar una capacidad particular, como por ejemplo en las clases de judo o de danza, aunque sin olvidar que, de manera intrínseca y complementaria, acarrea un desarrollo de elementos socializadores y humanizadores.

Si bien, es indispensable que el vínculo entre escuela y otras instituciones se estreche y sea eficaz, no percibiendo estas como un lugar donde los padres se olvidan de sus hijos por horas, sino como actividades en las que, además de formar en alguna disciplina, arte o afición, se apueste con consistencia, y no de forma secundaria o transversal, por el progreso de rasgos vitales del niño, entre ellos, el emocional.

Si la escuela está desatendida por parte de los colectivos próximos que deberían ayudar, y si ahí es donde los niños van a estar durante muchos años, es obligatorio que se encargue de ello con avidez para hacer del infante un sujeto socializado que se comporte de manera madura y emocionalmente estable, dentro de unas reglas sociales.

Esto repercutirá en la propia escuela mitigando los problemas de índole social, encontrando posiblemente menos situaciones problemáticas, como son los conflictos en las aulas entre alumnos y profesores, la apatía ante la educación con el consiguiente abandono precoz de la escuela, contrariedades relacionadas con la conducta o de personalidad, la situación de quemazón docente generalizada, etc.

Por tanto, este motivo alude a la necesidad de una educación emocional como un componente socializador que sea un soporte de carácter aditivo a la escuela, desprovisto de apoyos en ese plano. Es decir, considerando únicamente esta idea, deberíamos tratarlo meramente como un objeto socializador más, pero no podemos reducirlo a ello puesto que existen factores asociados que amparan también una educación emocional.

La escuela es un emplazamiento predominantemente social, donde los niños se relacionan entre ellos y con los profesores. Aunque con la educación emocional en la escuela no se solventaran las paradojas de las sociedades actuales, ayudaría a hacer del s. XXI una era más amable y estimulante para el futuro ciudadano, el cual tendrá a su disposición unas mayores habilidades socioemocionales (Ogoemeka, 2011).

6.1.7. Evitar la inexistente batalla entre razón y emoción

Por otro lado, con frecuencia nos encontramos con la oposición entre el cuerpo y el corazón¹⁶⁰. Críticas dirigidas hacia tendencias que consideraban los sentimientos anticientíficos, las cuales perdían la esencia del hombre al cercenarlo a un autómatas privado de emociones y habilidades creativas (Markova, 1977), ha hecho que en la ciencia las corrientes modernas prefieran abandonar la filosofía de batalla, de carácter segregacionista, entre los ejes del tándem razón-emoción (Damasio, 1996, 2006; Forgas, 2000; Maturana, 1997, 2008).

En este asunto, la ampliación de la racionalidad pasa por una visión orgánica de la totalidad (Sánchez-Palencia, 2014); por ello, la inteligencia pasa por abandonar el mito de que la razón se opone a las emociones y comprender el plano racional que reside en las emociones, puesto que esa integración dota de sentido al surgimiento de las mismas.

¹⁶⁰ El cuerpo y corazón representan a la parte racional y la emocional del ser humano, aunque somos conocedores de que no es el corazón el lugar donde se fraguan las emociones.

La oposición entre sentir e inteligir, de la filosofía clásica, es un artificial dualismo idealista de sensibilidad pasiva y racionalidad activa, cuando en realidad cada impresión es inteligencia de lo que acontece. (Gurméndez, 1996: 39)

Tras lo expuesto a lo largo de este escrito no se puede negar que el ámbito emocional está presente en gran parte de nuestras acciones, y si la educación prepara para la vida, debe enseñarnos a conocer eso que en todo momento va a influir en nosotros por ser entes emocionales. Asimismo, no hay que descuidar la idea de que: "...la cartesiana planta del conocimiento brota del humus cálido de la afectividad." (Marina, 1996: 62).

Más allá va Evans (2001), conjeturando que un ser desprovisto de emociones no sólo sería menos inteligente, sino también menos racional. En ocasiones, el hombre se ve afligido por las emociones, y pese a que muchas son las razones que nos invitan a actuar de un modo, la afectividad hace que nos veamos obligados a proceder de una determinada forma. Al ser sensibles, inevitablemente sentimos, por lo que es inteligente quien se prepara y busca cómo responder a las situaciones en base a un buen conocimiento de la realidad y las posibilidades.

Es cierto que hay unos patrones relativamente estables en los procesos afectivos, pero siempre están condicionados, y muchas veces supeditados, por el estado psicológico, espiritual y sociocultural de un sujeto. A modo de ejemplo, véase el efecto modulador de la cultura en las emociones (Asensio, Acarín y Romero, 2006b) con la comparativa que podríamos realizar, con una perspectiva histórica y sociocultural, al encarar la percepción contemporánea de la pederastia frente a la de la antigua Grecia, la muerte desde las diferentes creencias religiosas a lo largo de los siglos, la imagen del yo, los cánones de belleza o la afronta de situaciones difíciles que generan estrés.

6.1.8. Éxito y bienestar en la vida profesional

Retomando las causas que justifican la necesidad de una educación emocional, podemos recurrir a otros argumentos como acompañar al alumno desde su adolescencia a la madurez personal (Fernández Domínguez, 2005), preparar para el paro o desempleo, para la revolución tecnológica, o al profesorado no sólo como transmisor de conocimientos (Bisquerra, 2000); pero no debemos olvidar, bajo ningún caso, un factor realmente cardinal: el propio conocimiento y manejo de las emociones (Vivas, Gallego y González, 2006). Saber qué nos ocurre y qué les ocurre es el cometido fundamental que hace imprescindible dicha educación.

No sólo es importante en la vida (en términos globales), es esencial en la futura vida laboral de los niños y adolescentes (Goleman, 2005), ya que las emociones influyen a la hora de encontrar un trabajo, conservarlo, convivir en él o ascender (Spencer, 2005) y son contagiosas en los ambientes de trabajo actuando, positiva o negativamente, en el bienestar personal (Ashkanasy, Zerbe y Härtel, 2002). A su vez, las competencias socioemocionales son un importante potenciador en la empleabilidad (Caruso y Wolfe, 2001).

De hecho, Goleman (1999) parte de la sospecha de que en el éxito personal, el cociente emocional (CE) influye tanto o más que el cociente intelectual (CI); algo que apoyamos de forma tendencial más que conceptual, entendiéndolo más como un slogan que como postulado científico, ya que todavía escasean evidencias empíricas que ratifiquen esa premisa.

Hablar del egreso profesional guarda relación, por un lado, con la búsqueda del éxito y disminución del fracaso escolar, problema íntimamente ligado a los procesos afectivos (Lautrey, 1985); y por otro, con el concepto de

*flow*¹⁶¹ de Csíkszentmihályi (2007), puesto que es fundamental adaptarse a las tareas para ser feliz en el trabajo (en función de su grado de dificultad, de entretenimiento...); de ahí, el valorar la idea sobre aprender a fluir. Es el objetivo idílico para quien tiene trabajadores a su cargo, que estos mantengan un grado de abstracción productiva frente al trabajo durante toda su jornada, y a la vez que se esfuercen al máximo sin darse cuenta y disfrutando con ello, la eficiencia unida a la satisfacción profesional.

Probablemente todo el mundo pueda identificarse con el hecho de haber vivido estas situaciones, aunque por lo general de naturaleza fugaz. Para que surja esa experiencia deben darse varios factores, como que la persona esté motivada, que este centrado hasta el punto de perder la noción temporal, que emplee toda su potencialidad, o que la tarea sea un desafío (Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli, 2005).

Se podrían presentar múltiples ejemplos, pero ilustra acordarse del ideal de talentoso pintor, músico virtuoso, metódico tenista, funambulista que, con un grado de abstracción productiva alta a la hora de desempeñar su cometido, no ve más allá de lo que está haciendo, no persigue el producto sino que se regocija con el proceso. Sin embargo, no debemos llevarlo al límite y perseguir ese estado de fluidez estática en el puesto futuro de esos niños, sino que la educación emocional debe centrarse especialmente en ayudar e incrementar el bienestar físico, psíquico y social.

La actividad es fuente de alegría, precisamente porque actuar es hacer patente la personalidad propia. El hombre encuentra la alegría en el trabajo mismo, cuando realiza un trabajo que le gusta, o en el resultado del trabajo, cuando realiza su actividad en función de un objetivo que quiere alcanzar. (García Hoz, 1988: 71)

¹⁶¹ Se traduce por fluir, flujo o estado de fluidez. “La metáfora fluir es la que muchas personas han utilizado para describir la sensación de acción sin esfuerzo que sienten en momentos que sobresalen como los mejores momentos de su vida.” (Csíkszentmihályi, 2007: 41-42).

6.1.9. Salir del analfabetismo emocional

Ante todo, extrapolando al plano emocional la idea de Llano (1999) sobre los diferentes estados de la inteligencia con respecto al sujeto, toda educación debe sacar a los alumnos, minoritariamente de la duda, y por lo general de esa ignorancia más que vencible, ya sea indeseada o consentida, inadvertida o consciente, conduciéndole hacia una certeza en la que el sujeto conozca el objeto de estudio y posibilitándole una posición fundamentada ante el objeto que supere la opinión; eso sí, sin ser considerada verdad de índole objetiva, ya que la certidumbre tiene un factor de subjetividad.

En la educación emocional estas certezas coyunturales no son de carácter axiomático, y no podemos atribuir esos conocimientos como leyes universales, por lo que hay que mostrarse circunspecto y no concebirlo como verdades absolutas atemporales.

No obstante, en ningún caso debemos olvidar que, en la línea de Montaigne, la opinión puede ser mía o tuya, pero jamás la verdad puede ser creída mía o tuya, es la propia verdad per se. De hecho, la verdad no se tiene, sino que se busca, por lo que pensar en algo como verdadero es una pretensión que, partiendo del supuesto fáctico, dicha verdad será además y a pesar nuestro, e incluso en la hipótesis de pensar lo contrario (Barrio, 2011).

Es ininteligible la existencia de una nesciencia global sobre el mundo emocional, por lo que es razón más que suficiente abogar por una educación emocional, rigiéndonos por una necesidad de que la población progrese hacia una opinión cimentada, con el propósito de que al menos alcance la estructura de conocimiento tácito (Polanyi, 1964, 1967).

En tal caso, se considera indispensable que, al igual que la ya comentada percepción y valoración de las emociones de los demás, muy

relevantes en las relaciones sociales, se fomente la percepción, comprensión, valoración y gobierno de las propias emociones.

“Conócete a ti mismo” ha sido uno de los objetivos del ser humano y debe estar presente en la educación. Dentro de este autoconocimiento, uno de los aspectos más importantes es la dimensión emocional. (Álvarez González, 2001: 44)

Los niños entre tres y cinco años aprenden a identificar los estados emocionales propios y de los demás, y a diferenciar entre esos estados. A esas edades, son capaces de distinguir y responder a diferentes expresiones emocionales faciales, especialmente a las de los padres. A medida que crecen, los niños identificarán de manera más precisa sus propias sensaciones musculares y corporales y las de las demás personas próximas a ellas.

Una persona madura puede controlar cuidadosamente los sentimientos internos. Si preguntamos a un adulto que se acuesta tarde cómo se siente, puede responder que está parcialmente lleno de energía, parcialmente fatigado y ansioso sobre si su pensamiento es lúcido (Mayer y Salovey, 1997).

6.2. Problemas infantojuveniles y su vínculo con el plano emocional

Esta es una de las causas fundamentales que refrendan la educación emocional, el total desconocimiento por parte de la sociedad de los procesos afectivos que envuelven al ser humano. La solución pasa por ilustrarse en materia emocional, ya que según Pennebaker (2012) tener que escribir sobre emociones y sentimientos ayuda a entender lo que uno siente y por qué. De hecho, la sabiduría china aboga por que el mejor camino a la hora de tratar las emociones son las propias emociones (Zhang, 2007).

Goleman (1999) se refirió al analfabetismo emocional como un motivo crucial para que en la actualidad se produzca una cantidad no despreciable de

episodios violentos, agresividad, drogadicción, depresiones, delitos, trastornos alimenticios, etc. A nivel poblacional, y más concretamente entre los adolescentes, encontramos problemas que forzosamente debemos vincularlos al plano emocional.

Llegados a este punto, es elemental detenerse ya que es posible que nos hayamos topado con uno de los motivos de índole académico-social más importantes. Las escuelas, y también la sociedad, conocen sobradamente los problemas que afectan al estamento estudiantil. Si bien, se suele optar por obviarlos, mirar a otro lado, y quien motu proprio decide intervenir, se encuentra con que desconoce el modo, o no tiene unos patrones claros de actuación que le ayuden a paliar dicho asunto. Del compendio de dificultades, sólo aludimos a las más conocidas, debido a que su fama reside principalmente en su carácter prioritario, al haber alcanzado magnitudes sociológicas.

Sería fácil acudir al sentimentalismo y dar argumentos de corte populista que generaran una rápida aceptación hacia la educación emocional, pero, como hemos dicho a lo largo de este estudio, queremos alejarnos de dicho sentimentalismo e intentar reflejar esos problemas lo más fidedignamente posible, por lo que únicamente, y de manera sucinta, mostraremos varios datos que consideramos reveladores.

Estas referencias son presentadas de un modo lacónico¹⁶², y pese a haber pasado por alto, que no relegado, temas tan importantes como el fracaso escolar, la desmotivación, los embarazos no deseados, el mal uso de internet, las redes sociales, y en general, las nuevas tecnologías, o las socioadicciones y el sectarismo, consideramos que es una base más que suficiente para asentar nuestra idea.

¹⁶² Para más información de cada uno de los diferentes problemas no es difícil recurrir a la bibliografía o estadísticas actuales para obtener más datos sobre cualquier particularidad.

Sin asumir que todo adolescente está inmerso en algún trastorno, puesto que eso sería un despropósito, es cierto que tras analizar los porcentajes alarma que esta problemática alcance ya cotas de índole sociológica. Por ello, y evitando tomar una postura que roce la sensiblería, ya que nuestro afán no es alarmar o conmover sino presentar la existencia de diversas preocupaciones, se busca una vinculación con el mundo emocional para que este nexo colabore en la eliminación, o al menos minimización del impacto, de esos problemas en la sociedad actual.

Partimos de la tesis de que al desarrollar las habilidades emocionales pueden adquirir competencias más complejas, que aparecen en muchos programas de prevención de consumo de drogas, de educación sexual, formación moral y cívica, etc. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b).

6.2.1. Tabaco, alcohol y otras drogas

La drogadicción, sin circunscribirse a la definición farmacológica, sino ajustándonos al uso coloquial del término, es una lacra importante en la sociedad que se cierne sobre todo el espectro de edad del ser humano. A modo de ejemplo, analizando por países el conjunto de fumadores diarios entre 15 y 24 años en Europa, en cifras relativas, encontramos a Alemania con el 35,3%, Austria 40,9%, Bélgica 26%, España 33%, Hungría 38,6%, Lituania 25,5%, etc., a los que añadimos el porcentaje de sujetos que son fumadores ocasionales, 11,8%, 12,5%, 6,5%, 4,0%, 6,6% y 20,6%, respectivamente (Eurostats, 2002). Con ello, en torno a un 40% de los jóvenes europeos entre 15 y 24 años fuma tabaco, sin desviarnos excesivamente con lo que ocurre en cada país.

Centrados en España, y en alumnos de secundaria (entre 14 y 18 años), en 2008 el 32,4% consumió tabaco en los últimos 30 días, y en el caso del alcohol fue de 58,5% (incrementándose al 72,9% en el consumo en los últimos 12 meses), cannabis de 20,1% (en el último año el 30,5%); sin

embargo, drogas catalogadas como duras, como los tranquilizantes, el éxtasis, los alucinógenos, las anfetaminas, la cocaína, o la heroína, tienen un nivel inferior 2% (PNSD¹⁶³, 2008). No obstante, acudiendo al INE¹⁶⁴ (2007) los datos sobre la población española entre 15 y 34 años son menos halagüeños, ya que en los últimos 30 días un 42,2% ha consumido cannabis, y cocaína un 13,5%. Preocupante, cuanto menos, es la edad promedio de inicio en el consumo sustancias psicoactivas en alumnos de secundaria: en tabaco 13,1 años, (consumo diario 14,2 años), en alcohol 13,8 años (consumo semanal 15 años), en cannabis 14,6 años, y en cocaína 15,4 años (INE, 2006).

No sólo importa la prevención juvenil, ya que lo cierto es que el consumo de tabaco sigue siendo la principal causa evitable de muerte y enfermedad en nuestra sociedad. Se trata de un factor de riesgo para enfermedades de los vasos sanguíneos y del corazón, bronquitis crónica y enfisema, cáncer del pulmón y otras enfermedades.

De igual modo, podemos juzgar el alcoholismo y la drogadicción en general como influjo de diversos problemas y enfermedades. El consumo intensivo de alcohol, o *binge drinking*, entendiéndolo como la ingesta de cinco o más bebidas alcohólicas en los hombres y cuatro o más en las mujeres en un plazo de dos horas, en jóvenes de entre 15 y 24 en el último mes sobrepasa el 20%, siendo en hombres de entre 15 y 34 superior al 30% (PNSD, 2007).

Por último, aludiendo a las consecuencias, sólo presentamos un dato; en España, ya en 1998, la clasificación de menores bajo tutela por circunstancias de los padres, muestra que por anomalías psíquicas se dieron 81 casos, por delincuencia 206 situaciones, y por drogadicción y alcoholismo fueron 354. Es decir, desde hace ya 15 años existen más del cuádruple de tutelas por padres alcohólicos y drogadictos, que por padres con anomalías

¹⁶³ Plan Nacional sobre Drogas.

¹⁶⁴ Instituto Nacional de Estadística.

psíquicas, y cercano a doblar a la cantidad de tutelados por padres delincuentes (INE, 1998).

La drogadicción surge por desencadenantes (familiares, ambientales, emocionales...) que hacen a un sujeto convertirse en consumidor de esa sustancia, y conlleva consecuencias físicas, psíquicas y sociales que tendrá a medio-largo plazo. Estas situaciones tienen una carga emocional alta, y más cuando se encuentra sumido en el momento que llega al límite, por ejemplo, en el caso del alcohol, un alcohólico pierde a su familia y su casa, tiene trastornos de personalidad, etc.

La correspondencia con el mundo afectivo se encuentra en cada uno de los conflictos que se mencionan. Las investigaciones actuales evidencian que las competencias socioemocionales están directamente relacionadas con un ajuste psicosocial óptimo y con una menor propensión a padecer adicciones (Senra, Pérez-González y Manzano, 2007). Del mismo modo, se han hallado evidentes relaciones significativas entre los alumnos con una alta IE y una tasa baja de consumo de sustancias adictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Es conocido que un alumno con diversos problemas de corte emocional, como pueden ser los relacionados con la vergüenza, la ira o la incompreensión, tiene una probabilidad mayor de acercarse al consumo de drogas, tabaco y alcohol. Esto se debe a que los adolescentes lo infieren como un desinhibidor y una forma de despreocuparse de dichos problemas, a la vez que es una medida socializadora y de aceptación, ya que es frecuente el consumo de estas sustancias de manera grupal.

De hecho, el consumo de esas sustancias es contraproducente para corregir los problemas emocionales, ya que la adicción se refleja en trastornos de la personalidad como por ejemplo la antisocialización, la irascibilidad, o en cierto modo, la labilidad emocional. Incluso, la neurociencia ha demostrado que

el consumo, independientemente de la droga que sea, desencadena cambios cerebrales que condicionan la vulnerabilidad y la capacidad para abandonar dicha droga (Yankovic, 2007).

El consumo crónico de drogas de abuso altera profundamente los sistemas neurales que controlan las emociones y las conductas motivadas, de modo que aquéllas se transforman en poderosos refuerzos que dirigen la conducta. (Contreras, Ceric y Torrealba, 2008: 473)

6.2.2. Trastornos alimenticios y de la imagen

Si pensamos en trastornos de la conducta alimentaria y de la imagen, resuenan términos como sobrepeso, obesidad, bulimia, anorexia nerviosa, megarexia, ortorexia, otros trastornos dismórficos corporales, u obsesiones en lo relativo al aspecto físico, transformándose en adicciones como la tanorexia, la vigorexia, la importancia dada a la vestimenta y al consumo de productos asociados a la moda, o tatuarse, ponerse piercings y hacerse operaciones estéticas de forma compulsiva. Es bien sabido que todos estos problemas crecen de manera exponencial en el transcurso de la niñez a la adolescencia.

Sólo ciñéndonos a revisar algunos datos sobre alimentación, un estudio de Eurostats (2011) sobre países europeos revela que entre 2008 y 2009 el sobrepeso y obesidad en la adultez varía entre el 36,9% y 56,7% para las mujeres y entre 51% y 69,3% para los hombres, acrecentándose al aumentar la edad y disminuyendo al tener un mayor nivel de estudios. En 2009, el 22,1% de los jóvenes españoles entre 16 y 17 años poseen sobrepeso u obesidad (INE, 2009a).

Al mismo tiempo, en España alrededor del 8% de la población está en riesgo de padecer un trastorno de la conducta alimentaria, y en cuanto a la sujetos que lo sufren, las cotas más altas se asocian a mujeres de entre 12 a 21 años, con porcentajes que oscilan entre el 0,14% y el 0,9% para la anorexia nerviosa, entre el 0,41% y el 2,9% para la bulimia nerviosa, y entre el 2,76% y el 5,3% para trastornos de conducta alimentaria no especificados. En conjunto,

se estima que esos tres trastornos afectan, aproximadamente, al 5% de las adolescentes (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2009).

De todos los problemas, es viable asumir que los que están más asociados a las emociones son los trastornos alimenticios y de la imagen. En la literatura, cualquier búsqueda sobre motivos que influyen en los trastornos alimenticios y de la imagen desemboca en lo mismo, las emociones. Esto se debe a que la autoestima es esencial en estas situaciones y, por lo general, una mala autoestima viene reproducida en dificultades a la hora de reconocer y expresar sus emociones, buscando reprimir sus emociones, dudar de su valor, no disfrutarlas e incluso temer tener emociones (Kolodny, 2000).

Aunque no es un trastorno exclusivo del género femenino, es muy alta la proporción que se produce en ellas. Diversos factores explican esta situación, entre las que destacan la importancia actual colectiva dada a la apariencia y el cuerpo, o que el arquetipo sobre el físico del hombre en la sociedad se ajusta más a patrones saludables que en las mujeres, cuyos referentes, en medios de comunicación y otros entornos, son imágenes de mujeres enjutas y superficiales.

Ello hace que en el plano emocional se tenga que replantear o, al menos, cavilar sobre la posibilidad de que exista variabilidad en función del género, evitando caer en ideas falsas o mitos infundados¹⁶⁵. Es decir, componentes que difieren en función del sexo y hacen que frente a diversas situaciones, en algunas, los hombres por lo general se desenvuelvan mejor, y en otras, las mujeres, como que en nuestra sociedad, son más propensas a expresar sus emociones durante períodos más largos que los hombres, quizás por un influjo cultural (Pennebaker, 2012).

¹⁶⁵ Véase Braconnier (1997), donde se exponen, desde una perspectiva psicológica, las congruencias y disonancias entre hombres y mujeres en materia emocional y se trata de desmitificar leyendas populares que se han generado en torno al asunto.

Es obvio que en los trastornos alimenticios de los adolescentes no todo son ajustes emocionales, sino que también hay unos cambios físicos, intelectuales y sociales (Silva, 2007). Por ejemplo, una alimentación inteligente, al cambiar el hábito de engullir por degustar entendiendo la comida como síntoma de salud, va a disminuir los niveles de ansiedad.

Por tanto, dichos trastornos se originan por una combinación de factores sociales, psicológicos, evolutivos y genéticos. No obstante, si aludimos a lo genético se aplica tanto a lo biológico como a lo temperamental, y sabemos, pese a no ser expertos en el campo, que los componentes biológicos son más difíciles de modelar que los relativos a factores puramente emocionales y nutricionales (Shapiro, 2002).

6.2.3. Accidentes de tráfico

Otro de los problemas más comunes entre los adolescentes son los accidentes de tráfico, hasta el punto de que se alude a este intervalo de edad como la que posee un mayor índice de accidentes. Sólo es necesario revisar las pólizas de seguro y ver qué franja de edad tiene que pagar más por asegurar un vehículo.

Encontramos, según el INE (2010), entre 15 y 24 años, una mayor mortalidad en accidentes de tráfico de vehículos de motor (12.925 por cada 100.000 defunciones, un 12,9%), que si juntamos los fallecimientos por enfermedades del sistema respiratorio, del sistema digestivo, del sistema osteomuscular y del tejido conjuntivo, del sistema genitourinario, del sistema nervioso y de los órganos de los sentidos, por enfermedades de la piel y del tejido subcutáneo, endocrinas, nutricionales y metabólicas, infecciosas y parasitarias, de la sangre y de órganos hematopoyéticos, y por embarazos, partos y puerperio, afecciones originadas en el periodo perinatal, y malformaciones congénitas, deformidades y anomalías cromosómicas (10.394 por cada 100.000 defunciones, un 10,4%).

En los accidentes de tráfico podríamos ser más cautos a la hora de asegurar la relación con las emociones, pero el caso es que también se produce. Si apuntamos a la agresividad en la conducción, al pavor a la carretera o a la empatía a la hora de conducir, ya empezamos a replantear la posibilidad de que los procesos afectivos influyan de manera importante.

Es obvio que las situaciones ambientales (vía, iluminación, vehículo, etc.) y las características personales (aptitudes, alimentación, sueño, condiciones físicas, etc.) son agentes determinantes, pero un informe de Attitudes (2006) revela que la IE es inversamente proporcional con los accidentes de tráfico, e incluso, que los conductores alegres cuya conducción les divierte o relaja tienen menos accidentes que los conductores tristes y pesimistas a los que esa actividad les estresa o disgusta.

Centrándonos en las propias emociones, algunas guían nuestro comportamiento hacia la seguridad, mientras que en otras, orientan la conducción hacia el riesgo. El caso más significativo es el del miedo (no patológicamente hablando), ya que los conductores que se sienten en este estado tienden a mantener una conducción positiva y segura.

Cuando subimos al vehículo, conocemos el riesgo físico al que nos exponemos. Nuestros mecanismos de protección para la supervivencia se activan, magnificando el sentimiento y la reacción emocional. “Mi conducción es reflejo de mi estado emocional, pero la conducción también influye en mi emoción”. (Attitudes, 2006: 24)

6.2.4. Depresión y ansiedad patológica

Otra complicación trascendental en la salud de la sociedad actual es la depresión, la ansiedad y otros trastornos, siendo una de las enfermedades crónicas más frecuentemente diagnosticadas por un médico, situándose, para la población española de más de 15 años, en el 13,8% de diagnosticados, siendo el 8,2% en el caso de los varones y el 19,3% en las mujeres (INE, 2009b).

Los expertos han estimado que en 2030 la depresión afectará a más personas que cualquier otro problema de salud. Con datos así, no sorprende el hecho de que en 2009, de los adultos en desempleo tasados en España (4,97 millones), a más de un 4% le han recetado en las dos últimas semanas un medicamento antidepresivo (208 mil desempleados), y en el caso de la tensión y la ansiedad (260 mil) un 5% (INE, 2009c).

En este trastorno, la depresión y ansiedad patológica, es común oír que el amor propio es fundamental, que el cuerpo agradece rutinas o patrones como el horario fijo de sueño, alimentación, enmarcar las situaciones y problemas a un espacio y tiempo, etc.

Para perseguir la sencillez, la organización es fundamental, ya que si uno ve bien la realidad se simplifica tal pretensión. A su vez, conocer las herramientas que uno tiene para ver y hacer lo que le conviene es ser inteligente en este plano, identificar las causas y buscar lo asequible alejándose de utopías. Esa búsqueda de los propios objetivos será buena para uno mismo y su entorno, síntoma de salud al dejar sano el ambiente en el que convive.

No obstante, aproximándonos a nuestra temática, la congruencia con las emociones es percibida rápidamente. La tristeza es el síntoma por excelencia de la depresión (Vázquez, 1990; Vázquez y Sanz, 1995). La prolongación de esa emoción en el tiempo puede desencadenar la patología, aspecto que ilustra el siguiente proverbio chino: no puedes evitar que el pájaro de la tristeza vuele sobre tu cabeza, pero sí puedes evitar que anide en tu cabellera.

Al hablar de la importancia de las emociones en este trastorno, nos viene a la memoria el título de un libro de Marinoff (2000), *Más Platón y menos Prozac: filosofía para la vida cotidiana*, que con su permiso y el de Platón, lo

derivamos hacia más educación y menos Prozac, acercándose así a la filosofía que pretendemos transmitir a lo largo de este apartado sobre la forma de paliar estos trastornos a través del desarrollo de competencias emocionales.

Estudios, como el de Goldman, Kraeme y Salovey (1996), examinaron cómo las propias creencias sobre el estado de ánimo afectan a los enfermos y a la notificación de sus síntomas, concluyendo que las personas que evalúan sus emociones y valoran su estado anímico asisten en menor grado al médico y notifican menos la enfermedad.

Si dirigimos el interés en la depresión, debemos hacer una distinción entre la depresión endógena como la causada principalmente por factores biológicos y somáticos, y la depresión por desesperación (*hopelessness depression*) producida regularmente como reacción a estresores ambientales (Abramson, Metalsky y Alloy, 1989).

No obstante, siguiendo un experimento de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos-Díaz (2003), en ambos casos se encontró una correlación significativa con la regulación emocional, siendo más alto en el caso de la depresión por desesperanza, e incluso siguió siendo significativa tras controlarla con la variable depresión endógena. Con esto se concluye que la depresión, en especial la no-endógena, está conectada con un factor clave de la IE, la regulación de las emociones.

Dentro del mismo bloque de problemas en los adolescentes está la ansiedad que, siguiendo la clasificación de Bisquerra (2000), es definida como una de las emociones primarias con una naturaleza semejante a la angustia, la desesperación, la inquietud, el estrés, o el anhelo. Eso nos lleva al menos a mencionar otro concepto clave en los problemas de la población: el estrés, que de igual modo guarda una importante relación con los procesos afectivos. Esto no se da sólo en los adolescentes, sino también en adultos, ordinariamente en el puesto de trabajo bajo el nombre *burnout* (síndrome de estar quemado).

Pese a ser un concepto incipiente que está perfilándose en los últimos años, se cita que los principales factores son el agotamiento emocional, la deshumanización en las relaciones y la falta de realización personal (Benevides-Pereira, 2002). Utilizando al profesorado como ejemplo, diferentes experimentos¹⁶⁶ o estudios han evidenciado que el hecho de poseer una IE alta, sobre todo una buena capacidad de regulación emocional, repercute en tener un menor grado de *burnout*, así como una mayor satisfacción laboral, y en general, un bienestar vital y profesional (Moraleda, 2012).

6.2.5. Violencia

Siguiendo con los problemas que nos afectan, el último grupo de trastornos a los que hemos aludido corresponde a los conflictos relacionados con la agresividad y los malos tratos, ya sean psicológicos, verbales o físicos. Aquí, se engloban cuestiones como los maltratos, la marginación o exclusión, la violencia generalizada, o el acoso en los diferentes círculos sociales, como por ejemplo en el trabajo, más conocido como *mobbing*.

Acercándonos a las aulas es de rigor hablar del acoso escolar, que últimamente suele mencionarse como *bullying*, siendo cualquier maltrato sistemático o con reiteración producido por uno o varios alumnos agrupados de manera gregaria a un compañero en los centros educativos.

Recurrimos al estudio presentado por el Defensor del Pueblo (2007), con una muestra (mediante un muestreo estratificado y por conglomerados polietápico) de 3.000 estudiantes de ESO de 300 centros (tanto públicos, concertados o privados) de todo el territorio nacional, con el fin de mostrar la realidad a nivel estatal dada en torno a ello.

¹⁶⁶ A modo de ejemplo, véase Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003), donde se clarifica de forma notable el efecto de la IE en el *burnout*.

Desde una triple visión, ya entrando en porcentajes, el abuso que las víctimas declaraban haber sufrido con mayor frecuencia eran las agresiones verbales (insultos de los alumnos 34,9% y recibir mote 38,5%), seguido de las agresiones físicas indirectas (esconder cosas 21,8%, ser ignorado 14,9%, o no permitida su participación 10,7%), y por último las agresiones físicas directas (ser pegado, cerca del 5%).

Es llamativo que estos porcentajes son altos, pero lo es más el hecho de que no son todos los que se dan, ya que si atendemos a la perspectiva declarada por los agresores los porcentajes son superiores, como por ejemplo insultar 45,5%, ignorar 38,7%, no dejar participar 13,7%, o pegar 7,2%. Como es lógico, el porcentaje de observadores de estas situaciones era mucho mayor de quienes las vivían, pero lo realmente destacable es que un 91,6% de los alumnos han sido testigos de insultos, un 91,3% de poner mote, un 79% de ignorar a compañeros, un 66,5% de no dejar participar, y un 59,6% de pegar.

Es indicativo el hecho de que existan clasificaciones sobre el tipo de maltrato¹⁶⁷ que, además del vandalismo, el maltrato económico, la negligencia, el abuso sexual y el maltrato físico, incluyen el maltrato emocional, entendido como las acciones o actitudes que provocan o pueden provocar daños psicológicos (Serrano e Iborra, 2005). De hecho, existe una vinculación directa entre una IE alta en los alumnos y una tasa baja de conductas disruptivas y agresivas, además de un alto comportamiento prosocial (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

El más alarmante, y a su vez ligado a la escuela, es el caso del *bullying*, el cual incumbe sobre todo al plano social y emocional. Intervenciones sobre el desarrollo de las competencias socioemocionales se centran en la prevención de factores de riesgo en el aula (Repetto y Pena, 2010). La

¹⁶⁷ Pese a no ser esta clasificación sobre el tipo de maltrato la más popular, es aceptada por la comunidad, y es traída a colación ya que nos es realmente útil para vislumbrar o ser conscientes de la gran importancia que tienen las emociones en estos problemas.

investigación alude a que, ante situaciones de *bullying*, tanto los agresores como las víctimas muestran unos niveles bajos de IE; si bien, si concretamos más, las carencias se dan en diferentes áreas. Los agresores poseen dificultades para reconocer las emociones en los demás, con bajos sentimientos de culpa y empatía hacia el sufrimiento ajeno, y orgullo en esas acciones e indiferencia hacia los demás; en cambio, las víctimas son mucho más sensibles al dolor ajeno, tendiendo a autoculparse y sentir vergüenza de los actos de *bullying* (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

6.2.6. Asistencia de la educación emocional a dichos problemas

Es importante poner los argumentos en perspectiva, y recalcar que no debemos visualizar una educación emocional hiperbólica, la cual sea capaz de solventar todo problema social, craso error. Sin embargo, a nadie le resulta difícil vislumbrar el puente existente entre todos estos problemas y el plano afectivo, una vinculación directa con lo emocional. Por ello, lo que sí podemos aseverar es que, en un menor o mayor grado (una considerable proporción), la educación emocional ayudará a minimizar todas estas estadísticas sobre los problemas, trastornos o adicciones de los adolescentes.

Con todo ello, estimamos que el objetivo clave para paliar el efecto de dichos trastornos es trabajar en una doble dirección: la reducción del daño y la prevención, planos que suelen ser secantes, y en ocasiones coincidentes, en función de la edad o momento en el que se aplique.

En el caso de la educación emocional conocemos la utilidad de los procesos afectivos para reducir estos asuntos, pero es también útil para prevenir, ya que las emociones pueden ser una fuente o factor determinante para que no se adquieran esas conductas que procuramos que los jóvenes eviten. Así, aparte de aminorar los problemas, se pretende que en las futuras generaciones no aparezcan, y si surgen, que la proporción sea menor.

...la maña es controlar estas ocasiones, disposiciones o causas que los provocan, más que insistir tozudamente con actos de voluntad sobre ellos. Es decir, no hay que tratar los síntomas, sino las causas, buscando erradicarlas si es posible. Si desaparece el origen de la emoción, también desaparecerán sus síntomas. (Lucas, 2010: 138-139)

La escuela es una solución preventiva, ya sea para controlar la agresividad futura o para prevenir la depresión. Que se trabaje en un eje preventivo confluirá de manera indirecta en una medida eminentemente ahorrativa, ya que el gasto económico de los estados en remiendos para resolver estos asuntos es muy elevado. Por ello, el esfuerzo y coste material en la escuela se verá encarnado en un ahorro futuro, además de que la calidad de vida de la sociedad mejorará sustancialmente.

La educación prepara a las generaciones futuras, es el motor de mejoras y reformas. Por ello, debe ser centro de los debates sobre el cambio social, sin ignorar uno de los aspectos fundamentales de la enseñanza y del profesorado, la dimensión emocional, puesto que las emociones están en el corazón de la enseñanza (Hargreaves, 1998).

Con esto, se concluye el recorrido teórico multidisciplinar que pretende ser una ayuda para entender un poco mejor los aspectos destacados en el mundo de las emociones y la educación, y en particular, ser una firme justificación sobre la necesidad de incluir la educación emocional en nuestras vidas. Sabemos que el camino que queremos recorrer es largo y esperamos que esta mirada al horizonte nos ayude a alcanzar tan hermosa y compleja meta formativa.

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO EN EDUCACIÓN EMOCIONAL CON ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Capítulo 7. Determinantes del diseño de investigación

Considerando que el primer bloque, ya desarrollado, pretende justificar la necesidad de una educación emocional, nos hayamos en la obligación de proseguir y no detenernos en el plano especulativo. Por ello, pasamos ahora a definir nuestro estudio empírico.

Este trabajo pretende combinar nociones teóricas con un sentido práctico, encarnado en un estudio de campo sobre la elaboración y despliegue de un programa formativo (mostrado a continuación) que, además de abordar una temática inusitada en la mayoría de los centros educativos, nos permitirá obtener una multitud de información y datos para inferir juicios de valor fundamentados y conclusiones relevantes que apoyen lo ya comentado acerca de la educación emocional.

7.1. Problema de investigación

En lo relativo al problema de investigación, ¿qué es un buen planteamiento del problema? Pueden existir problemas de investigación muy diferentes entre sí, sin haber una forma exclusiva y correcta de hacerlo, Kerlinger (1978) propuso, en esencia, tres criterios o características que al utilizarse generan una gran ventaja: el problema debe expresar una relación entre dos o más variables, debe indicarse en forma de pregunta clara y sin ambigüedades, y debe implicar la posibilidad de contrastación empírica.

De igual modo ocurre con Tuckman (1999) que defiende que para determinar una buena exposición de los problemas de investigación, además de mirar hacia dichas características, su formulación no debe representar una

posición moral o ética, evitándose así los juicios de valor carentes de fundamentos empíricos.

Por ello, siendo concisos, la pretensión se puede compendiar en la siguiente pregunta: ¿Asistir a un Programa de Intervención Psicopedagógica en Educación Emocional influye en la IE de alumnos universitarios de educación y psicología, tanto entendiéndola como rasgo de personalidad como habilidad-capacidad máxima?

De esta incógnita, laguna del conocimiento e inquietud en el ámbito investigativo, representado con diversos estudios recientes que poseen una cierta analogía al nuestro, como Corcoran y Tormey (2010), se abordan cuestiones secundarias que permanecen latentes y que, del mismo modo, intentamos clarificar: ver si, como apoya la comunidad científica (Petrides y Furnham, 2001; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Pérez-González, Petrides y Furnham, 2005), nos hemos topado en realidad con dos constructos distintos dentro de la IE, si los instrumentos de medida tienen una estructura válida y una fiabilidad satisfactoria, o si hay diferencias significativas en función de otras variables reseñables, como la carrera que están realizando (educación o psicología).

7.2. Objetivos de investigación

Aunque de cada uno podría desglosarse en varios, consideramos que, esencialmente, son nueve los objetivos principales de esta investigación:

- Describir la realidad universitaria en lo referido a la IE rasgo (IER) e IE capacidad máxima (IEC).
- Analizar la fiabilidad como estabilidad y consistencia de los instrumentos de medida sobre la IE.

- Valorar, tras pruebas estadísticas, si los instrumentos sobre la IE poseen una validez de constructo aceptable, con una estructura factorial en la línea de lo que promueven sus teorías.
- Identificar las relaciones existentes entre las variables de cada prueba.
- Clarificar la relación que guarda la IER y la IEC.
- Distinguir empíricamente el constructo IER del constructo IEC.
- Determinar la significatividad o no del efecto del Programa de Intervención Psicopedagógica en Educación Emocional sobre la IER y la IEC de los participantes.
- Señalar las congruencias y disonancias en la IE, en función variables como la carrera (educación o psicología).
- Justificar la necesidad de una educación emocional en el ámbito formativo actual, en base a la situación mostrada por parte de los participantes en materia emocional.

7.3. Formulación de hipótesis

Si formular el problema de investigación, con los consiguientes subproblemas, debía estar expresado en forma de pregunta, las hipótesis son enunciados declarativos previos a la experimentación sobre la respuesta a tal problema que, a la luz de la experiencia, la razón y la lógica, se considera la opción más probable. Por tanto, la consiguiente investigación determinará si estos postulados, manifestados a priori, deben refutarse o no.

Tras la revisión bibliográfica realizada sobre el estado de la cuestión, las conjeturas que presentamos sobre este diseño de investigación se pueden resumir en que tras la aplicación del programa, y controlando las diferencias previas individuales, existirán diferencias estadísticamente significativas en la IEC entre el grupo experimental y el grupo control. Atribuyéndole un carácter direccional a la hipótesis, el grupo experimental presentaría una IEC significativamente superior al grupo control. A su vez, no se esperan diferencias

estadísticamente significativas en la IER entre el grupo experimental y el grupo control.

Asimismo, en correspondencia con lo comentado en el problema de investigación, aparecen hipótesis derivadas que se van a someter a contrastación. Por un lado, en función de la variable carrera que están realizando (educación o psicología), no se esperan diferencias estadísticamente significativas en la IER, ni en la IEC, en los resultados del posttest tras controlar las desigualdades del pretest.

Por otro lado, en la corriente de Petrides y Furnham (2001), se confía en que, tras un análisis de reducción de datos, las variables relativas a la IE saturan en factores diferentes (IER e IEC) al considerar que son dos constructos estructuralmente distintos; y a su vez, independientes entre sí, al no haber relación entre ambas operativizaciones de dicha inteligencia.

Se presupone, que los instrumentos de medida sobre la IER y IEC escogidos en este estudio (TMMS-24 y MSCEIT) poseen unas características técnicas aceptables, tanto en fiabilidad como estabilidad, como consistencia interna.

Siendo esta la última hipótesis, se dirige a aportar información sobre la validez de constructo, de ambas dimensiones, en concreto de los dos instrumentos que miden la IER y la IEC, esperando que muestren niveles satisfactorios.

7.4. Metodología de investigación

Entendemos la investigación científica como el proceso sistemático, controlado, empírico y crítico de respuesta a las hipótesis sobre fenómenos naturales (Kerlinger, 1979). En este apartado nos centramos en la forma o manera de estructurar nuestro estudio.

En educación debemos mirar a la pedagogía experimental de finales del s. XIX con Stanley, Rice, Binet, Claparède o Simon. A su vez, cabe especificar que en otras disciplinas, como por ejemplo la química, es usual utilizar diseños experimentales, los cuales persiguen relaciones causales entre variables, mediante la manipulación del tratamiento o variable independiente, el control de las variables extrañas y la aleatorización de los grupos.

Sin embargo, una realidad común en educación, y en general en las ciencias sociales, es que por lo general no es posible optar a dichos diseños, al menos, en laboratorio. Por ello se suele optar por diseños cuasiexperimentales, correlacionales y ex-post-facto para el contraste de hipótesis.

En nuestro caso, las limitaciones del diseño se asocian al hecho de no seleccionar al azar la muestra (utilizando grupos naturales, ya formados), y de tener dificultades en cuanto al aislamiento experimental al efectuar un control de las variables extrañas (amplitud de fenómenos que afectan al experimento). Es por ello que, para ver el impacto del tratamiento, este estudio se ajuste a un diseño cuasiexperimental, puesto que ofrece una mayor flexibilidad.

Todos los diseños cuasi-experimentales cumplen los tres requisitos siguientes: (a) Debe haber un grupo tratado y uno no tratado. (b) Debe haber medidas de pre-tratamiento y post-tratamiento. (c) Debe haber un modelo explícito que proyecta en el tiempo la diferencia entre el grupo tratado y el no tratado, (...). El tercer requisito es una síntesis de los otros dos y está en el corazón de la cuasi-experimentación. (Kenny, 1975: 345)¹⁶⁸

En educación, a menudo, los investigadores somos incapaces de asignar sujetos y tratamientos al azar, generando preocupación sobre los sesgos en la validez al partir de grupos intactos, probablemente no

¹⁶⁸ “All quasi-experimental designs meet the following three requirements: (a) There must be a treated and untreated group. (b) There must be pretreatment and posttreatment measures. (c) There must be an explicit model that projects over time the difference between the treated and untreated groups, (...). The third requirement is a synthesis of the other two and is at the heart of quasi-experimentation.” (Kenny, 1975: 345). (La traducción es nuestra).

equivalentes. Si bien, es común hacer frente al problema de la no equivalencia mediante la implementación del diseño con grupo control no equivalente (Tuckman, 1999).

Circunscribiéndonos al diseño cuasiexperimental, debemos concretar el procedimiento que se emplea en este cuasiexperimento. Esta investigación aplicada se caracteriza por ser un diseño simple al disponer sólo de una variable independiente principal: la aplicación o no del programa de educación emocional, la cual se maneja en dos grupos, el grupo experimental y el grupo control.

Por otro lado, al no utilizar un muestreo probabilístico, tenemos que hablar de un estudio con muestras espontáneas. En concreto, realizamos un muestreo incidental (los sujetos que formaban parte del grupo experimental fueron asignados sin un criterio aparente, más que el carácter voluntario de los mismos). Por tanto, son muestras no equivalentes, al no poder asumir una efectiva igualdad inicial intergrupos. Esto hace necesaria una prueba previa para evitar el surgimiento de sesgos que contaminen el efecto de la variable independiente.

Por ende, al ser imposible el diseño experimental pretest-posttest con grupo control y experimental elegidos al azar, de los diferentes diseños cuasiexperimentales, determinados por Campbell y Stanley (1963), se aplica el conocido diseño pretest-posttest con grupo control no equivalente.

Se toman dos grupos a los cuales se les mide antes de cualquier tratamiento; después, a uno de ellos se les aplica el programa (grupo experimental) y al otro no (grupo control); por último, se vuelve a medir a los mismos sujetos con el mismo instrumento de medida que en el pretest. Esto nos sirve para, de manera transversal, poder valorar el impacto de la variable independiente en el grupo experimental y la ausencia del mismo en el grupo control.

Este tipo de estudios permiten aumentar el conocimiento en esta disciplina, si bien, pese a controlar efectos de la historia e instrumentación, debemos mantener cautela al presentar conclusiones, debido a las limitaciones propias de estos diseños.

Como apuntan Campbell y Stanley (1963), la no aleatorización puede generar problemas en la validez interna, por la selección y posible maduración diferencial entre el grupo control y el experimental (aun siendo idénticos en las puntuaciones de las pruebas preliminares), y por el efecto de regresión (las puntuaciones extremas en el pretest pueden regresar a la media en posttest sin deberse exclusivamente al efecto del tratamiento). Pensamos que estos efectos no serán relevantes dado el poco tiempo transcurrido entre las aplicaciones. Sobre la validez externa, se genera incertidumbre en torno a la selección y medición en interacción con el tratamiento, y la amenaza por los arreglos reactivos, comunes en los experimentos no verdaderos.

Del mismo modo, los resultados en estos diseños pueden estar distorsionados por acontecimientos externos que ocurren dentro del período de la investigación, por adaptación a las pruebas de los sujetos, por ser un procedimiento que no garantice la representatividad de la muestra o por sesgos en la muestra, al ser voluntaria su participación (Cook y Campbell. 1979; Shadish, Cook y Campbell, 2002).

En esa línea, sobre el tratamiento de datos, aunque se detallará, lo habitual, y a día de hoy más apropiado para este diseño, es realizar un análisis estadístico apoyándose en los análisis de varianza y covarianza, complementándolo con análisis correlacionales, de reducción factorial y de fiabilidad.

Sobre el diseño en sentido estricto, se ha realizado todo el proceso descrito por duplicado al aparecer la pretensión por determinar si existen

diferencias significativas en la IER e IEC, en función de la carrera (educación y psicología). Es decir, un diseño pretest-posttest con grupo experimental y de control para Educación y otro exactamente igual para Psicología, trabajando así con cuatro grupos, dos experimentales y dos de control.

En resumen (véase Tabla 1), la metodología de investigación que se utiliza en este estudio, tanto para educación como para psicología, se ajusta un diseño cuasiexperimental pretest-posttest, con dos grupos naturales (control y experimental) no equivalentes.

Tabla 1: Resumen sobre la metodología de investigación

Formación	Carrera	Grupo	Pretest	Tratamiento	Posttest
Natural	Educación	Experimental	0	X	0
		Control	0		0
	Psicología	Experimental	0	X	0
		Control	0		0

Fuente: Elaboración propia.

7.5. Muestra y población

En este estudio se ha utilizado un muestreo no probabilístico por conveniencia, también llamado muestreo incidental, sin concebirlo como accidente en sentido estricto sino como selección (Guilford, 1965). Se maneja con frecuencia en disciplinas como la psicología o la educación (Garrett, 1953) y es útil en procesos que implican pruebas de cuestionario (Pathak, 2008). En dicho muestreo, resumido por Goodwin y Goodwin (1996), el investigador utiliza como sujetos personas que sean convenientes y de fácil acceso, donde el uso de voluntarios como sujetos del estudio es un fenómeno común.

Se parte de la población con la que se dispuso para este estudio: alumnos de segundo curso del Grado en Psicología, del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria, todos ellos de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid (UFV). Sobre esos sujetos potenciales de ser seleccionados, el criterio práctico a la hora de diferenciar la muestra es la asistencia al programa no obligatorio de educación emocional, siendo quienes lo completan, parte del grupo experimental. Por otro lado, quien no considera

oportuno asistir, pero sí está dispuesto a realizar el pretest y el posttest actúa como unidad del grupo control, al no haber recibido ningún tratamiento entre las mediciones. Quien no desea ninguna de las dos opciones anteriores, y no quiere participar, queda desvinculado del estudio.

Partiendo de que uno de los problemas comunes en investigación es el relativo al acceso de las personas como fuente de datos (Newcomb, 1992), se aclara que la limitada accesibilidad en el reclutamiento de sujetos hizo que el investigador no seleccionara a la muestra que iba a participar en el estudio, sino que era una muestra cooperativa: son los propios alumnos quienes, desde el desconocimiento del cuasiexperimento, iban completando cada grupo en función de su implicación con el programa.

En este proceso se tuvo la pretensión de que cooperaran todos los sujetos disponibles de la población, intentando acercarnos así a la representatividad muestral y tener una cantidad no desdeñable de sujetos en el estudio. Por lo que, con una actitud motivadora, se les invitó a asistir al programa.

Esto se reflejará a la hora de generalizar los resultados, entendido como la capacidad de extender las conclusiones de una situación o población estudiada, directamente a otras personas, tiempos, o entornos (Maxwell, 1992), ya que no es posible asegurar la representatividad de la muestra.

Por otro lado, la voluntariedad conlleva la sospecha de trabajar con sujetos de naturaleza diferente, lo que inhabilita cualquier proceso de estimación de parámetros poblacionales, aun partiendo del supuesto de homogeneidad entre los elementos de la población. Del mismo modo, no podemos descuidar otras posibles complicaciones como el efecto de los valores atípicos sobre este tipo de muestreo (Farrokhi y Mahmoudi-Hamidabad, 2012).

En cualquier caso, y aunque se detallará en el apartado relativo a los análisis, la distribución de sujetos en este estudio, se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 2: Distribución de la muestra por carrera y grupo

		Carrera		Total
		Magisterio	Psicología	
Grupo	Control	31	13	44
	Experimental	25	32	57
Total		56	45	101

Fuente: Elaboración propia.

7.6. Introducción de variables

Previamente a la presentación, cabe recordar que de todas las variables hay mediciones previas y posteriores al tratamiento, por lo que en la definición de las mismas podrían diferenciarse entre la variable en el momento pretest y la variable en el momento posttest. Con ello, y conociendo que en este estudio se realizarán varios subestudios, clasificamos las variables del siguiente modo:

7.6.1. Variable independiente principal

La aplicación o no del Programa de Intervención Psicopedagógica en Educación Emocional (PIPEE) es la variable independiente de este estudio. Es una variable experimental la cual operativizamos dicotomizándola en los sujetos que asisten a dicho programa, llamados también grupo experimental (GE), y los que no asisten al programa o grupo control (GC).

7.6.2. Variables independientes secundarias y de control

Sexo: debido a la posibilidad de que existan diferencias en algunas de las variables dependientes por efecto de ser varón o tener género femenino, en esta variable cualitativa nominal separa a los sujetos en función de la característica en cuestión: hombre (H) y mujer (M). Sin embargo, dado a que la

gran mayoría de los sujetos (en torno al 90%) son mujeres, se puede asumir que la muestra está compuesta, generalmente, por el género femenino.

Edad: al igual que el sexo, la edad biológica es un factor a considerar en las distancias que muestran los sujetos en las variables dependientes. Esta variable cuantitativa discreta, se operacionaliza mediante el tiempo que ha pasado, en años, desde que el sujeto nació. La edad de los alumnos universitarios es homogénea, y en esa línea, aproximadamente el 95% de los sujetos de la muestra están en un intervalo entre 19 y 24 años. Omitiendo edades atípicas (5% restante: dos sujetos que superan los 40 años), el grupo, con una mediana de 21 años, es muy uniforme siendo la desviación típica menos de dos. Esta baja dispersión se percibe con el estadístico robusto rango intercuartílico, que es bastante pequeño, sólo tres puntos.

Estudios universitarios: como ya se ha comentado, se realiza este estudio con alumnos universitarios, en concreto de los grados en Psicología, en Educación Infantil y en Educación Primaria. Por ello, lo que se ha diferenciado entre alumnos de Psicología (Psi) y alumnos de Magisterio (Mag). Esta separación en dos bloques permitirá ver congruencias y disonancias en las variables dependientes entre perfiles académicos y la evolución de dichos perfiles en función del tratamiento.

Logros académicos: es plausible que el rendimiento en la formación esté relacionado con factores emocionales, lo que nos acercaría a la idea de que parte de ese éxito académico se debe al componente emocional¹⁶⁹. No se debe caer en el error de entenderlo como la capacidad de un sujeto, sino más bien como el resultado sobre las evaluaciones acerca del conocimiento adquirido en entornos educativos. Esta variable es compleja de concretar,

¹⁶⁹ Véase Jiménez Morales y López-Zafra (2009), puesto que analizan de manera sintáctica el estado actual de la cuestión sobre la relación entre la IE y el rendimiento académico, así como los objetivos y beneficios de la implementación de programas de alfabetización emocional en los centros educativos.

puesto que es un conjunto de aspectos de corte demográfico, sociológico, académico, actitudinales, institucionales, educativas, etc. Por ello, y sin querer entrar a debatir cómo medir correctamente esta variable, de difícil esclarecimiento y naturaleza multifactorial, consideramos que es una buena aproximación proceder en este estudio sobre la base de indicadores cuantitativos: nota media del sujeto en la prueba de acceso a la universidad y nota media del sujeto en el último curso académico (las cuales están correlacionadas entre sí).

7.6.3. Variables dependientes

Las variables dependientes pueden dividirse en dos grandes bloques, las relativas a la IER, y las de la IEC.

El constructo IER se ha medido mediante el cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), elaborado por el grupo de investigación de Salovey y Mayer (1990). Dentro del TMMS-24, se evalúan tres variables que describen, en esencia, la IER, entendiéndola como: IER como Atención emocional (facultad para sentir y prestar atención a las emociones de manera correcta), IER como Claridad emocional (facultad para distinguir e identificar las emociones de manera correcta) e IER como Reparación emocional (facultad para regular las emociones de manera correcta).

Sobre la IEC, se sigue el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997), medida mediante la adaptación de Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006) del cuestionario Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) de Mayer, Caruso y Salovey (2001). Con ello, la IEC queda representada por cuatro variables: la IEC como Percepción emocional (capacidad de identificar correctamente cómo se sienten las personas), la IEC como Facilitación emocional (capacidad de crear emociones y de integrar los sentimientos en la forma de pensar), la IEC como Comprensión emocional (capacidad de comprender las causas de las emociones), y la IEC como

Manejo emocional (capacidad de generar estrategias eficaces destinadas a utilizar las emociones para ayudar a la consecución de las propias metas, en lugar de verse influido por las propias emociones de forma imprevisible). Se debe aclarar que estas cuatro ramas surgen de ocho tareas (Caras, Dibujos, Facilitación, Sensaciones, Cambios, Combinaciones, Manejo y Relación), y que, a su vez, se agrupan en dos áreas (Experiencial y Estratégica) y en una IEC general, como valor unitario.

7.7. Instrumentos de medida de las variables dependientes

Como ya se intuye con lo apuntado, son dos los instrumentos de medida que se utilizarán para recoger los constructos y variables dependientes en términos observables y cuantificables. Para el consiguiente tratamiento y análisis de datos, los instrumentos tendrán una aplicación antes y otra después del tratamiento (pretest-posttest) en dos grupos (experimental-control), tanto en psicología como en educación.

7.7.1. Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Dentro de los diferentes instrumentos de medida sobre la IER, se ha escogido el TMMS-24 debido a un conjunto de factores, como una fácil accesibilidad, un carácter gratuito, ser referencia de uso científico muy extendido, existir una adaptación al castellano (versión reducida de 24 ítems) por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), recomendada los creadores para aplicaciones castellanoparlantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), y con aplicaciones investigativas¹⁷⁰ en educación semejantes a esta, verbigracia la realizada por Bueno, Teruel y Valero (2005).

Destacan otros factores, como que al TMMS-24 se le atribuye una fiabilidad entre el 0,7 y 0,85 y una validez criterial moderada con el modelo

¹⁷⁰ Véase Extremera y Fernández-Berrocal (2005), donde se exponen de manera resumida conocidas investigaciones empíricas utilizando el TMMS.

psicológico de los Cinco Grandes de personalidad. Además, se ha encontrado asociación entre la IER y la dimensión emocional del autoconcepto, mostrando correlaciones positivas en la claridad de las emociones y en el estado de ánimo de reparación, y negativa en la atención a las emociones (Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haranburu y Alonso-Arbiol, 2011).

Al igual que el otro test que se ha utilizado sobre IE, el TMMS-24 parte del paradigma sobre la IE propuesto por Mayer y Salovey (1997). Si bien, hay que ser cautos a la hora de emitir conclusiones partiendo de los resultados obtenidos en este test, puesto que no fue diseñado para representar todo el dominio muestral de la IER en conjunto, omitiendo algunas dimensiones de dicho constructo (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2005).

En esa línea no debemos olvidar que la creación del TMMS fue previa a la reformulación de la IE que hicieron Mayer y Salovey (1997), lo que supone que evaluativamente no cubre el espectro de las cuatro ramas o bloques teóricos que defiende su paradigma (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005), como sí hace el MSCEIT.

En cuanto a la estructura, la adaptación al castellano que se ha aplicado, el TMMS-24, es un derivado del TMMS de 30 ítems, que a su vez fue una reducción del TMMS-48 al eliminar los ítems con menor consistencia interna. En este caso, con la contracción en 24 ítems, se omiten ítems con baja fiabilidad, que no medían de manera estricta la IE intrapersonal, y otros que fueron cambiados con el fin de evitar enunciados en negativo.

Con ello, el TMMS-24 queda compuesto por tres factores, ocho ítems por factor, con una fiabilidad notable: Atención emocional con 0,90; Claridad emocional con 0,90; y Reparación emocional con 0,86 (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004).

La escala de medición de este cuestionario se ajusta a las denominadas Tipo Likert, con una gradación con cinco posibles opciones (1-Nada de acuerdo, 5-Totalmente de acuerdo) que, obviamente, no son correctas o incorrectas, sino que refleja la autopercepción del sujeto.

La valoración que se hace es de carácter aditivo. Al ser tres factores, se suman la puntuación de los ítems del 1 al 8 para la dimensión Atención Emocional, del 9 al 16 para Claridad Emocional y del 17 al 24 para Reparación emocional.

Considerando como aspecto diferenciador el sexo (H/M), sobre el factor Atención, es adecuado entre 22 y 32 en hombres, 25 y 35 en mujeres, deben mejorar quienes obtengan menos de 21 en hombres, 24 en mujeres (prestan poca atención), o más de 33 en hombres, y de 36 en mujeres (prestan demasiada atención).

Sobre el factor Claridad, deben mejorar quienes obtengan menos de 25 en hombres, 23 en mujeres, tienen una claridad adecuada entre 26 y 35 en hombres, 24 y 35 en mujeres, y tienen una claridad excelente más de 36 en hombres, y de 35 en mujeres.

Sobre el factor Reparación, deben mejorar quienes obtengan menos de 23 en hombres y en mujeres, tienen una adecuada reparación entre 24 y 35 en hombres, 24 y 34 en mujeres, y tienen una excelente reparación más de 36 en hombres, y de 35 en mujeres.

7.7.2. Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence (MSCEIT v. 2.0)

La otra prueba aplicada para la evaluar la IE, en este caso haciendo alusión a la IEC, es el MSCEIT, versión 2.0. Dentro de los cuestionarios sobre la IEC, el MSCEIT es referencia reconocida por expertos en la temática (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003; Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y

Guil, 2004; Pérez-González, Petrides y Furnham, 2005; Brackett y Salovey, 2006; etc.), y probablemente el más utilizado por la comunidad científica en diferentes campos, como la psicología o la educación.

Se ha utilizado el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2001), en concreto la adaptación al castellano (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006), que nace de una derivación del cuestionario MEIS, *Multifactor Emotional Intelligence Test* (Mayer, Caruso y Salovey, 1999).

Se parte de la idea de Mayer y Salovey (1997) de los cuatro factores, denominados ramas, que describen la IE: Percepción emocional (CIEP), Facilitación emocional (CIEF), Comprensión emocional (CIEC) y Manejo emocional (CIEM). Las ramas se agrupan en dos áreas: las dos primeras ramas (CIEP y CIEF) se agrupan en la IE Experiencial (CIEEX), y las otras dos ramas (CIEC y CIEM) en la Estratégica (CIES). A su vez, todas las ramas generan un valor unitario (CIE) sobre la IEC.

Estructuralmente, son 141 ítems distribuidos en ocho tareas (dos por cada rama). La rama CIEP se mide mediante la tarea A (identificar las emociones generadas en función de caras) y la tarea E (identificar las emociones mediante imágenes de paisajes o formas geométricas). La rama CIEF mediante la tarea B (procesos emocionales como facilitación de conductas apropiadas) y la tarea F (describir la sensación de dichas emociones). La rama CIEC con la tarea C (cambios emocionales que se producen) y la tarea G (la mezcla de emociones). La rama CIEM a través de la tarea D (ver en diferentes situaciones cual es la mejor manera de regular las emociones) y la tarea H (entender cómo afecta en el plano relacional las emociones).

En cuanto a las características del test, existen críticas hacia las propiedades de medición de las pruebas sobre IE, entre ellas el MSCEIT, al mostrar baja fiabilidad (Davies, Stankov y Roberts, 1998). Pese a ello, los

defensores consideran que el MSCEIT es objetivo, puesto que dentro de cada ítem hay opciones mejores y peores, lo que permite dar puntuaciones sobre cada uno de ellos.

Tras una evaluación de expertos, formado por veintiún miembros de la Sociedad Internacional de Investigación sobre Emociones, en consenso, aportaron su opinión de cada uno de los ítems de la prueba, con una muestra normativa de más de 5.000 personas de varias partes del mundo (Brackett y Salovey, 2006). Según la teoría psicométrica, las respuestas en muestras grandes convergen hacia la opción correcta.

Sobre la fiabilidad en el MSCEIT, supera a su antecesor y, tanto por consenso como por expertos, oscila en los cuatro factores entre 0,76 y 0,91. Para la prueba completa, la fiabilidad alcanza 0,91 en expertos y 0,93 en valoración por consenso (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003). A su vez, Mayer *et al.* (2003) realizaron un análisis factorial confirmatorio de las ocho tareas medidas por el MSCEIT, donde el mejor ajuste fue la solución con una estructura de cuatro factores.

A su vez, en el campo investigativo el MSCEIT se encuentra en habla hispana, y aunque se deba demostrar la validez predictiva e incremental de la versión española del MSCEIT, presenta una buena fiabilidad y es adecuado para ser utilizado en muestras castellanohablantes (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006).

No obstante, como en toda prueba, los evidentes sesgos hacen que no debamos descuidar el margen de mejora de este tipo de pruebas en cuanto a la medición de la IEC. Entre ellos, podría mencionarse el posible aprendizaje en diseños test-retest, o el componente de fatiga cognitiva importante, pero destacamos el principal inconveniente de este test: poder asegurar el conocimiento real sobre cuál es la respuesta correcta, teniendo así una

puntuación objetiva, ya que la incertidumbre hace dudar de su consistencia interna (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2005).

El otro gran conflicto apunta a la falta de evidencias en que se hayan seguido por principios de parsimonia e interpretabilidad, lo que hace que la extracción y posterior definición de factores, desde fuera de los creadores, no sea del todo clara. Por tanto, pese a que estos investigadores realizaron un análisis factorial confirmatorio, que extraía las dimensiones en consonancia con sus teorías, la validez de constructo del MSCEIT calculada en diversos estudios (Palmer, Gignac, Manocha y Stough, 2005; Roberts, Schulze, O'Brien, MacCann, Reid y Maul, 2006; Rode, Mooney, Arthaud-day, Near, Rubin, Baldwin y Bommer, 2008) ponen en duda la existencia de una distribución factorial diferenciada en cuatro ramas, divididas en dos áreas, y un factor global de la IE. Esto difiere de la propuesta teórica que se pretende atribuir sobre la estructura factorial de la IE.

Por último, en cuanto a las puntuaciones del MSCEIT se ofrece un valor para cada una de los ocho bloques (puntuaciones individuales de tarea), uno para cada una de las cuatro ramas (puntuaciones de rama), uno para cada una de las dos áreas (puntuaciones de área) y uno sobre la IE total (CIE). Además, se aporta una puntuación de dispersión que indica el grado de homogeneidad entre las puntuaciones de tarea, y una puntuación de sesgo positivo-negativo que muestra la tendencia a apostar por emociones positivas o negativas en sus respuestas.

De manera sucinta, en cuanto a la CIE, se parte de la puntuación 100 como IE media, y se agrupan por rangos siendo: necesita mejorar a valores menor de 70, puede mejorar entre 70 y 89, es competente entre 90 y 110, muy competente entre 111 y 130, y experto a mayor de 130 (Mayer, Salovey y Caruso, 2009).

Capítulo 8. Diseño del programa de intervención psicopedagógica en educación emocional

8.1. Introducción al programa

El vínculo entre la hermenéutica y las evidencias empíricas de la praxis radica en el diseño de un firme programa que no sólo las yuxtaponga y soporte los requerimientos de ambas, sino que actúe como un elemento que reagrupe este estudio de manera armónica, con la finalidad de que se contemple como un todo y no como un conjunto de componentes de diferente naturaleza.

Por tanto, teniendo en cuenta el aspecto teórico y fundamentado en la necesidad del surgimiento de una formación educativa relacionada con el mundo de las emociones, consideramos esencial llevar a la práctica el Programa de Intervención Psicopedagógica en Educación Emocional (PIPEE).

8.2. Fundamentación teórica (¿Por qué?)

Si alguien quisiera mejorar sus habilidades emocionales, ¿cómo debería hacerlo? La mayoría de las habilidades pueden ser mejoradas a través de la educación, y es probable que sea cierto, al menos para algunas de las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional. (Mayer y Salovey, 1997: 19)¹⁷¹

La fundamentación teórica realizada sobre la justificación de la necesidad de una educación emocional es la base del programa, los cimientos teóricos donde se articula nuestra intervención. En términos globales, se apoya en las contribuciones de los principales estudios sobre las emociones que han acaecido a lo largo de los siglos en la filosofía, la psicología, la pedagogía, la biología, la sociología, y en general, las ciencias sociales.

¹⁷¹ “If one wanted to improve emotional skills, how would that be done? Most skills can be improved through education, and it is likely this will hold true for at least some of the skills related to emotional intelligence.” (Mayer y Salovey, 1997: 19). (La traducción es nuestra).

No obstante, siendo más específicos, la idiosincrasia del programa se asienta en diversos paradigmas. Por un lado, el interés por la formación humanística (Ferrer Guardia, 2002; Touriñán, 2008), una consideración integral del ser humano (Luzuriaga, 1957; García Hoz, 1960) que abandone la imagen de la escuela como transmisora de contenidos (Aguiles y Gallo, 2008) tras las conjeturas de que hay dimensiones humanas apenas trabajadas en la educación convencional.

Otro factor es perseguir un cambio cultural que evidencie la sociedad postmoderna, eminentemente meritocrática, que de forma constante dista la razón de las emociones, cuando lo realmente valioso es hallar una armonía entre razón y emoción (Spinoza, 1958; Marina, 1996).

Esto nos conduce hacia otro de los fundamentos importantes que mueven a este programa, ilustrar a la población en materia emocional, algo que prácticamente se desconoce entre el común de la población, aunque sea sólo por el mero hecho de adquirir conocimientos (Llano, 1999; Álvarez González, 2001), y a su vez, poder salir del puro racionalismo clásico, ya ineficaz para la escuela.

El racionalismo proclama el culto del conocimiento racional - en oposición al irracionalismo; el culto de los conocimientos adquiridos de forma natural - en oposición a los conocimientos adquiridos de fuentes sobrenaturales, el culto de la inteligencia - en oposición a la emoción. Sin embargo todas estas formulaciones son de carácter general, no lo suficientemente tangibles, y pueden convertirse fácilmente en fuente de malentendidos. (Ajdukiewicz, 1975: 45)¹⁷²

Es determinante el clima intelectual que atesoró el s. XX en lo referente al interés por las emociones, impulsado predominantemente por la psicología (Arnold, 1970; Lazarus, 1991; Scherer, 1993) y por la biología y la neurociencia

¹⁷² *"Rationalism proclaims the cult of rational knowledge - in opposition to irrationalism; the cult of knowledge gained in a natural way - as opposed to knowledge gained from supernatural sources; the cult of intellect - as opposed to emotion. However all these formulations are general, not tangible enough, and can easily become the source of misunderstandings."* (Ajdukiewicz, 1975: 45). (La traducción es nuestra).

(Damasio, 1996; LeDoux, 1999; Izard, Kagan y Zajonc, 1984), que se asocia en los últimos veinte años al alejamiento de la idea de una inteligencia general única frente a propuestas modernas como las inteligencias múltiples (Gardner, 1993) y, más concretamente, la IE (Goleman, 1999; Mayer y Salovey, 1997).

En épocas como esta, en las que se vislumbran rasgos de desconocimiento o incertidumbre sobre los valores morales a nivel social, en especial en las generaciones más jóvenes, es asumible analizar la preocupación latente en educación por la problemática que con frecuencia presentan los adolescentes, y cómo la adquisición y perfeccionamiento de competencias pueden facilitar un bienestar personal y social, y ayudar al desarrollo pleno del ser humano (Csíkszentmihályi, 2007; Bisquerra, 2000).

El último, y a su vez pináculo de la fundamentación del programa, es la consideración al hecho de intentar acercar un incremento de la IE (Petrides y Furnhamb, 2001; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), más concretamente de las habilidades cognitivo-emocionales (Mayer, Salovey y Caruso, 2001; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006), a la educación universitaria, vinculándolo al concepto de adquisición de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

En todo ello, se pretende ser consciente de las vicisitudes de la temática, reflejadas en dificultades asociadas a la descripción de contenidos, el desarrollo práctico de las sesiones del programa o la medición de los diferentes constructos de un modo riguroso, válido y fiable (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre, y Guil, 2004; Extremera y Fernández Berrocal, 2007).

Por otro lado, cabe destacar que el plano puramente didáctico se sustenta del aporte de expertos en cuestión para la creación y exposición de tareas (Vallés y Vallés, 2000; Bisquerra, 2000), así como la evaluación realizada sobre el contexto, la entrada, el proceso y el producto del programa en sí (Morales, 1988; Álvarez González, 2001; Stufflebeam y Shinkfield, 2002).

Para concluir, y a causa del carácter novel en la educación emocional, descuella la idea de que todavía no haya un consenso sobre cómo debe ser esta educación; no obstante, consideramos desacertado investigar *ex novo*, es indispensable trabajar en base a la experiencia para no prodigar esfuerzos y poder progresar, debemos retomar y apoyarnos (siempre que se considere oportuno) en indicaciones de mano de la comunidad científica, verbigracia Bisquerra (2006).

Pese a realizar y presentar esta acción formativa sobre el desarrollo de la dimensión afectiva, sería presuntuoso descatalogar otras perspectivas didácticas o posibilidades de implantación en el ámbito educativo. De acuerdo a ello, podríamos hablar de la existencia de tendencias que se han concentrado en subrayar la educación emocional como una corriente filosófica que ha de influir en la educación actual, otros hablan de ella como una disciplina que debería introducirse en el currículo general, y también se menciona la posibilidad de que apareciera en esa parte transversal u oculta.

8.3. Objetivos (¿Para qué?)

En lo referente a los objetivos existen, dentro de la educación emocional, programas muy concretos que ahondan en alguna singularidad concreta, donde los objetivos son muy particulares y centrados.

En nuestro caso, el propósito es que se aborden los aspectos clave que debe tener un programa de educación emocional. En sí, la mayoría de los programas similares a este contendrán objetivos semejantes, aunque se debe tener en cuenta que los objetivos de nuestro programa están adaptados a alumnos universitarios, y sin olvidarnos de que está enmarcado en una sociedad con unas necesidades específicas.

Pese a que se concretarán y desplegarán de manera más detallada en cada una de las sesiones, en conjunto, podemos hablar de que el fin último radica en desarrollar competencias emocionales, ideal que se virtualiza en los objetivos generales del programa:

- 1) Mejorar la percepción de las emociones propias y de los demás a nivel psico-fisiológico y social.
- 2) Potenciar la comprensión emocional, de las causas y los efectos.
- 3) Optimizar la valoración de las situaciones con carga emocional.
- 4) Analizar y ambicionar el gobierno, no sometimiento, de las emociones.

De hecho, estos objetivos se originan en la convergencia de los siguientes objetivos específicos, los cuales ahondan en los propósitos de dicha intervención de manera más pormenorizada y, sobre todo, más asequible y hacedero, tanto en comprensión como en ejecución.

- 1) Mejorar la percepción de las emociones propias y de los demás a nivel psico-fisiológico y social.
 - a) Distinguir las propias emociones y los indicadores psico-fisiológicos que acompañan.
 - b) Reconocer las emociones de los demás.
 - c) Saber cómo actúa uno en situaciones con carga emocional.
 - d) Tener interés por distinguir e interpretar con empatía las emociones de los demás.
- 2) Potenciar la comprensión emocional, de las causas y los efectos.
 - a) Entender y organizar las diferentes situaciones emocionales.
 - b) Interiorizar y asumir las emociones en cada momento.
 - c) Juzgar con criterio las consecuencias emocionales de nuestros actos.
 - d) Estimar, de un modo apropiado, cómo las emociones nos predisponen a diversas acciones o conductas.

- e) Adoptar una posición proclive al autoanálisis crítico de la situación emocional individual.
- 3) Optimizar la valoración de las situaciones con carga emocional.
- a) Desarrollar la capacidad para extraerse de una situación para analizar la situación.
 - b) Valorar emocionalmente de manera equilibrada una situación descrita que posea considerables componentes afectivos.
 - c) Examinar y considerar los principales problemas asociados a su edad (episodios violentos, delitos, drogas, abandono escolar, etc.) y su relación con las emociones, entendiendo así cuáles serán las secuelas y cómo abordar cada problema.
 - d) Concebir las relaciones sociales (familia, escuela, amigos...) como apoyo para superar obstáculos, y como generador de bienestar emocional, tanto a nivel personal como social.
 - e) Impulsar la autoestima, la automotivación y la actitud positiva ante el trabajo, las adversidades, y en general, ante la vida.
- 4) Analizar y ambicionar el gobierno, no sometimiento, de las emociones.
- a) Buscar, antes de actuar apresuradamente, una armonía interna entre razón y emoción que nos aproxime al disfrute de ambas.
 - b) Controlar y evitar, en la medida de lo posible, el desarrollo de situaciones emocionales dañinas para el individuo y su entorno.
 - c) Reducir pensamientos destructivos, perniciosos y antisociales.
 - d) Fomentar y desarrollar la capacidad de generar momentos y ambientes que desemboquen en emociones de índole positiva, tanto para el sujeto como para su entorno.
 - e) Adquirir una disposición hacia un autogobierno de nuestras emociones congruente y sano.

Por último, destacamos varios objetivos que se abordarán de forma transversal a lo largo de todo el programa:

- Ayudar al crecimiento íntegro y equilibrado del individuo.
- Alcanzar una capacidad cognitivo-emocional superior que ayude en la búsqueda de la vida plena.
- Favorecer, en términos globales, la madurez emocional.
- Apoyar en la adquisición de interés por el esfuerzo como instrumento para conseguir los objetivos que se propongan.

8.4. Destinatarios (¿Para quién?)

Los problemas no sólo afloran en cuanto a cómo debe enseñarse la educación emocional, sino también a qué población ha de ir destinada. Teóricamente, si entendemos la educación como un proceso a lo largo de la vida¹⁷³, convendría atender a todo ser humano, ya sean padres, hijos, abuelos, profesores, con estudios o sin ellos.

La realidad es que está programado para los niños, esencialmente útil en las primeras etapas donde empiezan a desarrollarse acciones que necesitan el control emocional; pero del mismo modo, trascendental en etapas educativas relacionadas con la adolescencia, debido a que en esas estancias emergen situaciones insostenibles que deben corregirse de algún modo, y una de las posibles vías de desahogo es la educación emocional. Otros contratiempos surgen en cuanto a los contenidos que hay que impartir, la metodología, la evaluación, etc.

Sobre la elección de los sujetos receptores del programa partimos de la premisa que la educación emocional debe tener presente a familias, profesores y alumnos. En un primer instante, se pensó, en la línea de Shapiro (1997a, 1007b), elaborar un programa o al menos ciertas recomendaciones u

¹⁷³ Delors (1999) partió del concepto de educación a lo largo de la vida para describir el desarrollo armonioso del individuo, aprovechando en cada momento de su vida todas las posibilidades que brinda la sociedad.

orientaciones a los padres e incluso al profesorado, de idiosincrasia divulgativa y con pretensión por promover la educación emocional, al ser temática de escaso desarrollo. A pesar que lo consideramos como un quehacer inexcusable en un futuro cercano, las urgencias sociales hacen que nos decantemos por establecer como destinatarios a los alumnos, ya que es la población con más riesgo de tener problemas (relacionados con las emociones, la motivación, la personalidad...) que resonarán el resto de su vida.

El ideal sería que esta educación copara todas las etapas de la enseñanza, e incluso que pasara por la adultez y se prolongará hasta la vejez. Aunque no era nuestra intención cerrarnos a una población concreta, nos vemos obligados a acotarlo a una etapa. Dentro del sistema educativo podemos ver cuatro períodos: la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria y la educación postobligatoria.

Vamos a focalizarlo en alumnos universitarios, por diversos motivos que ahora trataremos, la gran mayoría conectados con la viabilidad y facilidad a la hora de llevar a cabo el programa en la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) y a la angustia que transmiten los problemas juveniles a la sociedad, que deben enmendarse con diligencia. No podemos afirmar que esa población sea la que más precisa una educación emocional, si bien, podemos aseverar que es uno de los colectivos que está a la cabeza, en cuanto al menester de una educación emocional. La enseñanza es una práctica emocional, siendo esa capacidad emocional clave entre docentes y psicólogos (Corcoran y Tormey, 2010). Ahí radica la determinación de que sea para ellos este programa, pero siempre con el pensamiento de que esto no quede ahí y se extienda a otras poblaciones.

Es de justicia manifestar sucintamente que el desarrollo emocional es fundamental en la etapa infantil, ya que acontece paralelamente el desarrollo cognitivo y moral. Tras el nacimiento, es evidente la rapidez con la que el niño cambia su distribución emocional (Spock, 2002b). Por ello, Vallés y Vallés

(2000) dan importancia al estadio de cero a seis años, ya que en esos años el niño empieza a desarrollarse emocionalmente y se experimentan emociones, algunas de ellas innatas y otras se van aprendiendo, además de adquirir comportamientos empáticos, imitar la expresión facial, utilizar terminología relacionada, asociar actuaciones con emociones, etc.

Otra etapa substancial, sería la que comprende desde los seis hasta los doce años, en la que según Renom (2003) los niños empiezan a tener un lenguaje más completo en el que es importante estimular la comunicación y comprensión de las emociones, se tiene conciencia emocional de uno mismo, se amplía el concepto del propio yo y la empatía con el otro, el mayor despliegue cognitivo hace que las relaciones sociales varíen y se aumente la importancia entre el grupo de pares con su carga emocional correspondiente en los juegos, amistades, insultos, desprecios, etc., y así múltiples cambios.

Una etapa que mueve nuestras inquietudes es la educación secundaria, ya que en esa fase aparecen problemas de diversas fuentes que tienen riesgo, si no se solucionan, de arrastrarlos toda la vida. Muchas son las dificultades que tienen componentes emocionales, Nicolson y Ayers (2002) aborda la ansiedad y las fobias, los problemas de aprendizaje, las complicaciones académicas, la iniciación con la sexualidad, o las conductas agresivas. Goleman (1999) habla que en esa etapa el analfabetismo emocional potencia problemas sociales o de marginación, ansiedad y depresión, problemas de atención o de razonamiento, delincuencia o agresividad, trastornos alimenticios, etc. No es extraño evocar una nebulosa de problemas de radiante actualidad que afectan a esta población, como son el elevado porcentaje de adolescentes que consumen alcohol y otras drogas, altos niveles de delincuencia juvenil, apatía por los estudios, casos de *bullying* o maltrato escolar, o los trastornos de imagen y alimenticios.

Por último, llegamos a la etapa postsecundaria (englobaría estudios de bachillerato, ciclos formativos, universidad, etc.), población con la que se

trabajaré en este programa. En relación con los problemas de los adolescentes, anteriormente mencionados, la etapa postsecundaria se entiende como un período en el que existen los mismos problemas que en secundaria, pero con cierta ventaja ante ellos, y es que tienen una personalidad más consolidada debido a su mayor madurez. En teoría, esa mayor sensatez les puede hacer no enfrentarse a dichos problemas de forma tan inestable como lo haría un alumno de secundaria, aunque es arma de doble filo, ya que si no se logra un desarrollo de la personalidad adecuado, eso hará que afloren cada vez más complicaciones. Estos problemas, enmarcados en el tránsito de la adolescencia a la adultez y con una correspondencia con los procesos afectivos, hacen que expertos en educación, psicología, sociología y otras disciplinas, busquen la manera de solucionarlos. Sostenemos que, aunque la educación emocional no será el remedio universal creando un mundo adolescente idílico, puede ser, sin duda, una válvula de escape para que, al menos algunos de esos problemas, se suavicen e incluso llegando disiparse.

8.5. Contenidos (¿Qué?)

Los contenidos guardan relación con los objetivos, ya que deben permitirnos alcanzar las metas. En este sentido, los contenidos incluidos han de concordar con los objetivos generales. Se han agrupado en ocho grandes bloques, al considerar (basándonos en el marco teórico, en los destinatarios, el propósito, la temporalización, etc.) que es lo más adecuado, lo que más se ajusta a nuestra propuesta y que son los contenidos básicos que debe impartir un programa de educación emocional de esta magnitud. En cada bloque aparecen epígrafes correspondientes a los contenidos específicos desarrollados en las sesiones. Los contenidos del programa son:

1. Conocimientos instrumentales sobre el mundo emocional.
 - 1.1. Nociones básicas relativas a las emociones.
 - 1.2. Clasificación y descripción de las emociones.
 - 1.3. La persona como ser emocional.

- 1.4. Desarrollo integral y armónico del ser humano.
2. Autopercepción emocional y conciencia de las emociones de los demás.
 - 2.1. Mis emociones y yo.
 - 2.2. Utilidad de la percepción emocional.
 - 2.3. Percepción de los demás como sujetos emocionales.
 - 2.4. Actuación empática ante emociones de otros.
3. Alcance de las emociones.
 - 3.1. Magnitud de la influencia de las emociones en nuestras vidas.
 - 3.2. Autorreflexión y consideración emocional.
 - 3.3. Conocimiento de las causas que producen las emociones.
 - 3.4. Conocimiento de los efectos que originan cada emoción.
4. Ejercicio de las emociones.
 - 4.1. Predisposición hacia conductas en base a las emociones.
 - 4.2. Modos de actuación ante las emociones.
 - 4.3. Consecuencias emocionales de nuestros actos.
 - 4.4. Reflexión y análisis crítico de nuestras emociones.
5. Valoración emocional.
 - 5.1. Mirada a la realidad considerando las emociones.
 - 5.2. Evaluación de situaciones con carga emocional.
 - 5.3. Emociones en los amigos-familia-trabajo/escuela.
 - 5.4. Habilidades sociales de habla-escucha emocional.
 - 5.5. Relaciones sociales como vía del bienestar emocional.
 - 5.6. Automotivación, capacidad de superación y actitud positiva.
6. Análisis y evaluación de problemas de corte emocional en la adolescencia.
 - 6.1. Alcohol y otras drogas.
 - 6.2. Acoso en entornos educativos.
 - 6.3. Trastornos de la conducta alimentaria y de la imagen.
 - 6.4. Trastornos generalizados de la conducta.
 - 6.5. Fracaso escolar.
7. Gobierno del plano emocional.
 - 7.1. La persona como guía de sus propias emociones.
 - 7.2. Recomendaciones a seguir previas a la actuación.

- 7.3. Factores de bienestar emocional.
- 7.4. Bienestar individual y/o grupal.
- 7.5. Situaciones que generan malestar emocional.
- 8. Manejo de situaciones con carga emocional.
 - 8.1. Intensificación de circunstancias que proveen sensación de bienestar.
 - 8.2. Actividades para desarrollar emociones “positivas”.
 - 8.3. Regulación de aspectos que generan malestar emocional individual/grupal.
 - 8.4. Prevención y afrontamiento de situaciones afectivamente dañinas.
 - 8.5. Técnicas para tolerar y controlar situaciones afectivamente dañinas.

Tabla 3: Matriz de especificaciones y transición entre contenidos y objetivos

			Objetivos específicos																	
			Percepción emocional				Comprensión emocional					Valoración emocional					Gobierno emocional			
			1.a	1.b	1.c	1.d	2.a	2.b	2.c	2.d	2.e	3.a	3.b	3.c	3.d	3.e	4.a	4.b	4.c	4.d
Contenidos	1. Conocimientos instrumentales	1.1	X	X																
		1.2	X	X		X														
		1.3	X	X	X															
		1.4	X	X																
	2. Autoperc. y conciencia emocional	2.1	X		X															
		2.2	X	X																
		2.3		X																
		2.4.		X		X														
	3. Alcance de las emociones	3.1					X				X									
		3.2					X	X	X	X	X									
		3.3.							X											
		3.4.								X										
	4. Ejercicio de las emociones	4.1								X										
		4.2.					X	X												
		4.3							X		X									
		4.4					X	X			X									
	5. Valoración emocional	5.1										X	X							
		5.2										X	X							
		5.3													X					
		5.4													X					
5.5														X	X					
5.6															X					
6. Anál. y eval. de problemas en la adolesc.	6.1										X	X	X							
	6.2										X	X	X							
	6.3										X	X	X							
	6.4										X	X	X							
	6.5										X	X	X							
7. Gobierno del plano emocional	7.1															X			X	
	7.2															X			X	
	7.3																	X		
	7.4																	X		
	7.5															X	X			
8. Manejo de situaciones con carga emocional	8.1																	X		
	8.2																	X	X	
	8.3															X				
	8.4																X			
	8.5															X	X		X	

Fuente: Elaboración propia.

8.6. Metodología didáctica (¿Cómo?)

Sobre la metodología, se es consciente de la dificultad que reside en el intento por inculcar en los estudiantes una cultura de las emociones. El loable objetivo de despertar ideas y sentimientos potenciales sobre la dimensión emocional pasa por educar con el asombro y para el asombro, lo que, siendo excesivamente optimistas, suponga un cambio en la cosmovisión del alumno.

Esta visión unamuniana, que resume con brillantez con “cada cual lleva en sí un Lázaro que sólo necesita de un Cristo que lo resucite” (Unamuno, 1967: 876), perdura gracias a esfuerzos por referentes en materia pedagógica, como por ejemplo Ibáñez-Martín (2010) que, reemprendiendo la tesis de Plutarco, cuestiona si la acción educativa debe llenar el vaso o encender el fuego. La intensa búsqueda por sacar el “mejor tú” de cada uno se apoya en técnicas didácticas que ayudan al cumplimiento de tan ambiciosa pretensión.

Las técnicas didácticas del programa las determinamos como el conjunto de procedimientos que el maestro organiza para que el alumno desarrolle competencias, conocimientos, actitudes, aptitudes o destrezas. Hallamos en la educación numerosas técnicas, relacionadas con la instrucción, dispuestas a ser utilizadas; y en nuestro caso, quedarán detalladas de manera minuciosa cuando se presente cada una de las sesiones.

No obstante, y de manera resumida, señalamos las principales técnicas que se manejarán en el programa. Si acudimos al Tesauro de la Base de Datos ERIC (2002b) en la búsqueda del término técnicas de enseñanza, encontramos que lo derivan al concepto métodos de enseñanza entendido como (voz: *Teaching Methods*):

Las formas de presentar los materiales educativos o conducir actividades educativas.¹⁷⁴

Dentro del abanico de técnicas, nos apoyaremos en las lecciones magistrales, como la gran mayoría de programas, en las que el docente provee al grupo-clase una información ordenada, explica una tarea, etc.

Esto requiere una preparación previa por parte del profesor, pudiéndose ayudar de medios audiovisuales y que concluye con un tiempo de cuestiones o dudas. Surgirán clases, o al menos partes de ellas, con esta técnica, ya que es muy útil para enseñar habilidades o transmitir conocimientos de manera sencilla y eficaz.

Aparecen otro tipo de técnicas centradas en el aprendizaje, como el estudio de casos o la resolución de problemas, donde el profesor expone a los alumnos situaciones en las que el análisis, el juicio crítico y la dilucidación es lo primordial. Se apoya en la visión socrática sobre la mayéutica para, mediante el diálogo, alcanzar o descubrir el conocimiento de manera inductiva.

Por tanto, se considera especialmente útil para profundizar en el conocimiento, generar nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos, propiciar el intercambio de ideas, ver otros puntos de vista ante un mismo problema, apoyar la participación, etc.

Por último, asoma un tercer grupo de agrupación flexible: las técnicas dinamizadoras, fundamentales en el desarrollo y que completa el repertorio de técnicas utilizadas en el programa. Destacamos el debate, el *brainstorming* (lluvia de ideas), los talleres de trabajo, el Phillips 66, las mesas redondas, o los *role-playing* (representación de papeles).

¹⁷⁴ "Ways of presenting instructional materials or conducting instructional activities." (ERIC, 2002b). (La traducción es nuestra).

El trabajo en grupo ayuda, sitúa y sirve para favorecer el desarrollo y evolución de cada persona dado su papel activo y protagonismo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con ellas, cuyo principal objetivo es la construcción de conocimiento sobre la base de los aportes de cada individuo, se pretende trabajar la estructura informal del grupo, crear una actitud positiva ante los problemas, la participación, comunicación y cooperación entre los miembros del grupo, la empatía, aceptación y adaptación social del individuo, la tolerancia y progreso de relaciones respetuosas entre los miembros del grupo, logrando un desarrollo personal y grupal en cuanto a valores y normas.

8.7. Modo de intervención (¿Dónde?)

En cuanto al modo de intervención, dentro de las opciones que se estiman más apropiadas para una educación emocional (Bisquerra, 2000), se considera oportuno desarrollar una intervención por programa, de las que se han recalcado diversas posibilidades verdaderamente factibles:

- Asignatura optativa.
- Actividades Formativas Complementarias (AFC).
- Habilidades y Competencias Personales.
- Integración curricular (se incluye en varias materias de modo colateral, o como parte de una asignatura).

A la hora de llevar a cabo el programa, se considera oportuno elegir la opción de las AFC. Tras la Declaración de Bolonia en 1999 se produjo, a nivel continental, un proceso de cambios en educación superior, de entre los que surgieron las AFC como una asignatura de carácter optativo para las titulaciones de grado, en su mayoría en cuarto curso, compuesta por actividades o programas desarrollados por la propia carrera y que se asocian a una formación transversal que se va realizando a lo largo del grado.

Como ya se ha adelantado, y según regulan legislativamente las diferentes Resoluciones vinculantes¹⁷⁵, dicho programa se imparte en la Universidad Francisco de Vitoria con alumnos del Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil, y Grado en Psicología.

Es fundamental aclarar que el cometido en este estudio no es juzgar cómo debería implantarse la formación, aspecto más que discutible y que daría para escribir hasta la saciedad.

Se pueden utilizar varias estrategias para incluir la educación emocional en los entornos escolares (Bisquerra, 2006), de las que Álvarez González (2001) destaca la orientación ocasional (se aprovechan momentos para tratar contenidos relevantes a la educación emocional), los programas en paralelo (al margen de las materias curriculares y generalmente en un horario extraescolar), las asignaturas optativas (los centros pueden ofertarlas), los créditos de síntesis (asignaturas de breve tiempo con la integración de conocimientos de varias materias), la acción tutorial (tutorías donde se dan conceptos sobre educación emocional), la integración curricular (se introduce en diversas materias de modo transversal), la integración curricular interdisciplinaria (además de integración, se busca una sincronización entre los profesores de las diversas materias) y los sistemas de programas integrados (interrelación de diversos programas con algún objetivo en común).

Inclinarse por una opción no significa cerrar la puerta a otras, sino que hay que entender todas las posibilidades como esfuerzos por crear vías de unión entre las emociones y la escuela. En particular, las características de

¹⁷⁵ Acudimos a las Resoluciones asociadas a las carreras en las que se imparte el programa en cuestión: la Resolución de 30 de noviembre de 2010, de la Universidad Francisco de Vitoria, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil; la Resolución de 30 de noviembre de 2010, de la Universidad Francisco de Vitoria, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria; y la Resolución de 24 de enero de 2012, de la Universidad Francisco de Vitoria, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Psicología.

nuestro programa hacen que se ajuste a las acciones formativas complementarias, las asignaturas optativas en el aula y a los programas en paralelo fuera del horario escolar.

El hecho de decantarnos por uno u otro, no es por pensar que es la iniciativa más adecuada o que más desarrolla los objetivos, sino porque consideramos que enmarcándolo en el actual sistema educativo es la más viable, y hasta puede que la más conveniente pedagógicamente hablando.

8.8. Temporalización y estructura (¿Cuándo?)

Persistiendo en esta línea, en cuanto a su duración se oyen voces sobre si debieran ser cursos, seminarios o conferencias puntuales desarrolladas en distintos periodos.

En concreto, apostamos por un modelo no tan intermitente como los seminarios; con esto, no los calificamos de inútiles, al considerar sus buenos propósitos y acentuar su carácter informativo, en esta sociedad que tan mal uso hace de este instrumento formativo.

Recapitulando, hablamos de una disciplina que anhela el desarrollo de competencias emocionales en sus alumnos que les haga tener una mejor percepción, comprensión, valoración y gobierno de las emociones, tanto suyas como de los demás, y sus consiguientes procesos psico-fisiológicos.

El mero hecho de reflexionar sobre el grado de complejidad que entraña, se nos antoja pensar que se precisará una gran dedicación y un tiempo dilatado para poder alcanzar resultados eficaces.

Por ello, para trabajar las emociones se requiere al menos de la duración que poseen los cursos, de ahí que la escuela deba brindar un tiempo

mayor del que habitualmente se le concede, y así acercarse al paradigma que sugerimos.

El programa que hemos desarrollado tiene 90 horas, de las cuales la parte presencial se distribuye en una sesión por semana, cuya estructura comienza con un bloque inicial de presentación y mediciones previas o pretest, continúa con las clases prácticas que son la esencia del programa puesto que ahí es donde se trabaja con las competencias emocionales, y concluye con la sesión o sesiones de posttest y evaluaciones. En cuanto a la estructura de las sesiones en el aula sugerimos varias alternativas:

- Opción 1 (3 horas por sesión): 1 inicial + 8 prácticas + 1 final. Opción escogida.
- Opción 2 (2 horas por sesión): 1 inicial + 13 prácticas + 2 finales.
- Opción 3 (1,5 horas por sesión): 2 iniciales + 16 prácticas + 2 finales.

Cabe destacar que este programa no se circunscribe sólo al aula, sino que también se requiere el esfuerzo y trabajo de los alumnos fuera del horario eminentemente académico. Con ello, la distribución de tiempos es la siguiente:

- Actividad presencial: 35 horas.
 - Clases expositivas: 15 horas.
 - Seminarios y talleres: 7 horas.
 - Realización de ejercicios prácticos en clase: 8 horas.
 - Evaluación: 3 horas.
 - Tutoría: 2 horas.
- Actividad no presencial: 55 horas.
 - Trabajo en grupo e individual: 21 horas.
 - Estudio: 30 horas.
 - Actividades complementarias: 2 horas.
 - Trabajo virtual en red: 2 horas.

8.9. Recursos materiales y personas (¿Cuánto?)

En lo relativo a los recursos, podemos destacar dos grandes grupos muy diferenciados: por un lado, el correspondiente a los recursos materiales y espaciales, y por otro, las personas.

En cuanto a los primeros, no se utilizará ningún tipo de libro de texto como tal, ya que se seguirán las sesiones descritas. En la creación de las sesiones se aspiró a que no se requirieran materiales específicos, costosos, o de difícil adquisición, por lo que podemos decir que los materiales se pueden encontrar en un aula convencional.

Hablando de la distribución espacial, se enmarcará en un aula, y sería positivo que los pupitres no estuviesen fijados al suelo, ya que muchas sesiones precisan situar a los alumnos de una modo diferente de la clásica disposición de filas de a dos. Pese a estas indicaciones, la distribución y los materiales necesarios se indicaran en cada sesión.

Sin embargo, hay que destacar el hecho de que se realizarán mediciones de distintas variables. En lo referente a los instrumentos de medida, la gran mayoría son de elaboración propia o de libre adquisición y gratuitos, como el TMMS-24 traducido al castellano para la medición de la IER. Para valorar la IEC utilizamos el MSCEIT, el instrumento con mayor viabilidad en función de la casuística del programa y estudio, que, al mismo tiempo, posee firmeza en cuanto a los criterios psicométricos sobre validez y fiabilidad.

Para la adquisición de dicho cuestionario es necesaria la compra del mismo a la agencia distribuidora de la versión en castellano, así como la obtención de los cuadernillos, las hojas de respuesta y las correcciones que se efectuarán por parte del vendedor del producto de manera on-line. Con todo

ello, se entiende como el principal y único coste del programa ya que el resto será de importe mínimo.

La segunda parte, las personas, se caracterizan predominantemente por los profesionales que imparten el programa. Si se realiza como una asignatura complementaria formativa, se requerirá a un profesor que será el encargado de impartirla, en este caso, el propio investigador.

Si en algún caso se ejecutara fuera de la educación formal, se debiera recurrir a un profesional relacionado con la educación (profesor, educador, orientador, coach, etc.), ya que para el programa se requiere, y se debe considerar, que dicho profesional tenga obligatoriamente unos saberes pedagógicos, una preparación adecuada, un interés por la temática y poseer una buena disposición para desarrollar el programa.

Sin embargo, no es necesario conocimientos de alta especialización, más que los relacionados con el plano emocional, ni una gran capacidad heurística o una memoria eidética.

Por ello, de forma sintetizada se presenta (Tabla 4) un breve esquema presupuestario aproximativo estimado para 50 alumnos que asistirán al programa y para 50 alumnos que estarán en el grupo control (las fluctuaciones por alumno serán ínfimas).

Debido a que estamos hablando de un programa sin ánimo de lucro que carece de ingresos, se decide elaborar un presupuesto de supervivencia donde el objetivo principal es ejercer un mínimo gasto que no sea obstáculo para la viabilidad del proyecto, es decir, una propuesta de carácter austera, sin repercutir, en todo caso, en la calidad y naturaleza del mismo.

Tabla 4: Presupuesto económico del diseño del programa

	Descripción	€ + IVA Unidad	Cantidad Grupo Experim.	Cantidad Grupo Control	€ + IVA Conjunto
Ingresos	Matrícula de alumno	+ 0,00	50		+ 0,00
	Elaboración y entrega de informe individualizado sobre IE	+ 0,00	50		+ 0,00
Gastos	Costes del personal formador	- 0,00	--	--	- 0,00
	Costes de la administración	- 0,00	--	--	- 0,00
	Costes del emplazamiento	- 0,00	--	--	- 0,00
	Costes de la instalaciones	- 0,00	--	--	- 0,00
	Test TMMS-24 – Adquisición	- 0,00	50	50	- 0,00
	Test TMMS-24 – Impresión	- 0,09	50	50	- 9,00
	Test MSCEIT – (Manual, 10 Cuad., Kit corrección 25 usos)	- 98,82	1	--	- 98,82
	Test MSCEIT – Kit corrección (25 Hojas de respuestas, pin 25 usos)	- 38,83	2	2	- 155,32
	Test MSCEIT – Cuadernillos (pg.10)	- 34,32	5	5	- 343,20
	Test MSCEIT – E-INFORME (10 informes) MSCEIT	- 96,80	--	--	- 0,00
	Cuadernos y libros	- 0,00	--	--	- 0,00
	Impresiones de hojas y fichas	- 1,20	50	--	- 60,00
	Papelería y material fungible	- 0,90	50	--	- 45,00

Total	- 711,34
-------	----------

Fuente: Elaboración propia.

8.10. Evaluación

A la hora de evaluar, debemos diversificar entre varios procesos evaluativos, que difieren entre sí debido a que ponemos énfasis en la medición de diferentes aspectos o momentos.

Primero, como el programa se ajusta a una actividad complementaria de formación de la Universidad Francisco de Vitoria es necesario que se evalúe al alumno, en lo que tradicionalmente ha sido lo meramente académico, la evaluación del aprendizaje:

- Examen 40%: se pretende valorar la adquisición de conocimiento teórico-práctico por parte de los alumnos, tras el desarrollo del programa. Este examen, que se realizará en la última sesión del programa, trata que de un modo simple, mediante cuestiones tipo ítem de respuesta múltiple y preguntas de desarrollo, se pueda evidenciar la

adquisición de conocimientos relativos a la percepción, comprensión, valoración y gobierno emocional.

- Trabajo en el aula 30%: se evalúa el trabajo dentro del aula que es eminentemente práctico. El profesor valora la actuación de cada alumno en las tareas propuestas en cada sesión, por lo que se llevará un seguimiento continuo de cada uno a lo largo de todo el programa. Se evalúa tanto la forma de actuar, la proactividad, los comentarios, ideas presentadas o resolución de casos en las tareas individuales, como el trabajo en equipo, la ayuda a los demás, la empatía o el dar la opinión en un grupo cuando los alumnos estén separados en equipos.
- Trabajo fuera del aula 20%: tras cada sesión, el profesor solicitará una actividad a desarrollar por parte del alumno (ya determinadas) que deberán presentar en una fecha y por un canal determinado por el profesor y los alumnos, siendo límite el día de la siguiente sesión. Se valorará, junto con el contenido del trabajo, su presentación y, en su caso, exposición en clase, de acuerdo a los criterios fijados por el profesor para cada trabajo.
- Asistencia y participación 10%: se contabilizará la asistencia a las sesiones y la participación y el carácter proactivo en cada una de los trabajos propuestos en el aula.

Por otro lado, es necesario hablar de los procesos de evaluación del propio programa en sí. Si bien, la evaluación del programa se desarrolla por extenso en otro capítulo, pero en esencia se pretende evaluar aspectos como la utilidad y bondad del programa, o la consecución de objetivos, con el fin de valorar el efecto del programa y poder tomar decisiones y extraer propuestas de mejora que optimicen todo el proceso formativo.

Capítulo 9. Estructura y sesiones del programa de intervención psicopedagógica en educación emocional

En lo referido a la elaboración de las sesiones (la estructura y distribución, los objetivos formulados, los contenidos tratados, las técnicas para el desarrollo de cada tarea, etc.), no surge de manera precipitada e improvisada, sino que mana de una larga y concienzuda reflexión junto con la valoración de una considerable revisión bibliográfica, de entre la que podemos destacar publicaciones como las de Bisquerra (2000, 2008), Álvarez González (2001) o Cuadrado y Pascual (2009), que avalan nuestra elección en todo lo recogido en las sesiones.

Con todo ello, el programa se distribuye en 8 bloques, con 37 epígrafes en total. El número de bloques coincide con las sesiones que se impartirán, por lo que cada sesión corresponde a todos los epígrafes o tareas específicas que aparezcan en de dicho bloque; es decir, en una sesión se aborda el bloque correspondiente con todos los epígrafes que aparecen dentro de él.

A continuación, se muestran las sesiones de forma detallada epígrafe a epígrafe, por tanto, en cada una de las sesiones se encuentran varias tareas referentes a las mismas.

9.1. Conocimientos instrumentales sobre el mundo emocional

Tarea 1.1 ¹⁷⁶ Nociones básicas relativas a las emociones	
DESCRIPCIÓN	Se comenzará con un <i>brainstorming</i> sobre el concepto emoción para irlo retratando entre todos. Una vez se tengan las características que lo definen, por grupos de alrededor de cinco personas, se realizará una definición con sus propias palabras sobre el término. Tras esto, se procederá del mismo modo con términos como pasión, sentimiento o afecto. Esto concluye con

¹⁷⁶ Optamos por este tipo de tabla, aunque el formato presentado no se ajusta a las normas de redacción y edición; si bien, por motivos de espacio nos vemos obligados a tomar la decisión de cambiar el interlineado: del 1,5 estipulado al sencillo.

	una breve explicación por parte del profesor.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Adquirir vocabulario relativo al mundo emocional. – Desbloquear lingüísticamente al grupo de estos términos, que todos reconocemos, pero no sabemos definirlos. – Describir, recopilar y sintetizar las opiniones de cada uno, además de redactarlas de manera grupal. – Potenciar la participación activa de las personas de manera individual y creativa. – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (individualmente y en grupos).
TIEMPO	Esta parte se desarrollará en 30-40 minutos (reuniones de grupo y <i>brainstorming</i> guiado y de corta duración, para no crear desorden o dispersión).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	Tras la puesta en común de un término, el profesor debe intentar integrar las definiciones, reconduciéndolas hacia la que él quiere enseñar a sus alumnos, basándose en aportes como los de Marina (1996), Rojas (1999) o Vallés y Vallés (2000). Cuando se procede con los términos sucesivos, aparece el supuesto, más que probable, que el profesor disponga ya de poco tiempo. En tal caso, se reducirá la lluvia de ideas, y se limitará a presentar cada término, así como las congruencias y disonancias entre ellos.

Tarea 1.2 Clasificación y descripción de las emociones	
DESCRIPCIÓN	<p>El profesor parte de la existencia de cuantiosas clasificaciones sobre las emociones, pero toma la realizada por Ekman, Friesen y Ellsworth (1982).</p> <p>Después, se entregará la hoja de clasificación de las emociones (Anexo 1)¹⁷⁷, la cual tendrán que completarla cada uno.</p> <p>Una vez hecho esto, el profesor expone lo reseñable a las diferentes emociones y su <i>cluster</i> (familia de términos afines). Mientras, los alumnos lo contrastan con sus respuestas y las perfeccionan con lo que el maestro expresa.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Adquirir vocabulario relativo al mundo emocional. – Analizar, describir y distinguir las diferentes emociones. – Definir las situaciones que producen dichas emociones. – Detectar los componentes asociados a las emociones. – Comparar su valoración con la del profesor. – Potenciar la autoconciencia emocional.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).

¹⁷⁷ Se podrían presentar fichas, documentos o *software* informático para todas las sesiones. Por motivos estructurales y de espacio sólo exponemos varias fichas adjuntas, al entender que son aspectos secundarios que no influyen de manera cardinal en la exposición del programa.

TIEMPO	Esta tarea se desarrollará en 30-40 minutos (rellenar la hoja de la clasificación puede llevar cierto tiempo, aunque nunca más de 15 minutos).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra, tizas y hoja Anexo 1.
OBSERVACIONES	La definición de las emociones es complicada y resulta difícil evocar una respuesta, por lo que el profesor deberá supervisar cuando los alumnos rellenan la hoja. Por último, sería conveniente que se abordaran las emociones de manera individual, una a una, para que no haya riesgo de enredarlas o confundirlas.

Tarea 1.3 La persona como ser emocional	
DESCRIPCIÓN	Se buscará mostrar a los alumnos que los seres humanos son seres emocionales. Se separarán en grupos y se les dará a cada grupo una fotografía (Anexo 2) con sólo una comanda, que escriban en grupo lo que les transmite dicha fotografía. Ya Darwin (1984), Tomkins (1984) o Ekman y Friesen (1971) apuntaron hacia las expresiones faciales como reflejo de las emociones, siendo ello ejemplo para entender que somos seres emocionales. Tras ello, se pone en común mientras el profesor reconduce la clase hacia su exposición sobre que la persona tiene que lidiar de manera ineludible con los sentimientos, y que los hechos verdaderamente importantes en una vida se hayan sujetos a un factor emocional, por lo que se nos considera seres emocionales.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Ser consciente de que los humanos son seres emocionales. – Saber identificar y clasificar las distintas emociones mediante un sólo fotograma. – Adquirir cierta sensibilidad al reconocer emociones. – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos en grupos).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (la duración de la parte grupal no debe sobrepasar 10 minutos).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra, tizas y hoja Anexo 2.
OBSERVACIONES	Se debe tener una buena capacidad para reconducir e hilar situaciones, ya que los alumnos pueden desviarse a la hora de comentar las fotografías.

Tarea 1.4 Desarrollo integral y armónico del ser humano	
DESCRIPCIÓN	<p>Esta tarea circunda en torno a la identificación de la utilidad del desarrollo integral de la persona (Luzuriaga, 1957; García Hoz, 1960), base de la formación humanística y pilar que posibilita la educación emocional, por lo que empieza el profesor definiendo las diferentes dimensiones de la persona, presentando la hoja de dimensiones (Anexo 3).</p> <p>Se continúa mostrando casos en los que diferentes personas eminentemente han desarrollado alguna o algunas dimensiones en detrimento de otras. Todo ello concluye con una revisión y</p>

	crítica por parte del docente a la escuela en cuanto a las dimensiones que desarrolla y las que no, y una exposición sobre la importancia de un desarrollo integral de las dimensiones en el ser humano.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer las diferentes dimensiones del ser humano. – Percibir los efectos de no desarrollar de manera armónica las dimensiones emocionales. – Analizar individualmente el desarrollo de cada dimensión en uno mismo. – Juzgar con criterio las deficiencias a la hora de potenciar dichas dimensiones, por parte de la sociedad y la escuela. – Interiorizar la utilidad de un desarrollo íntegro de las dimensiones del ser humano.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos.
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra, tizas y hoja Anexo 3.
OBSERVACIONES	Es interesante que el profesor incida en la utilidad del proceso armónico en la formación, una de ellas es de origen emocional. Así mismo, es cardinal que se analice la realidad y se vean las carencias en la educación, y como una educación integral lograría un mayor desarrollo de la persona, tanto individual como social. Por ello, se debe buscar una educación que ponga en unidad todos los aspectos de la vida (García Hoz, 1960, 1993).

9.2. Autopercepción emocional y conciencia de las emociones de los demás

Tarea 2.1 Mis emociones y yo	
DESCRIPCIÓN	<p>Basándonos en la filosofía spinoziana, esta parte se centra en la petición del profesor a cada alumno que escriba en una hoja la narración detallada de su día desde que se despertó hasta ese mismo momento, intentando ser lo más detallado posible, y expresando los diferentes episodios emocionales que fueron sintiendo, las cuales deben subrayarse.</p> <p>Seguidamente voluntarios leen la suya; y entre tanto, el maestro anota en la pizarra las emociones que van apareciendo, y pregunta a la clase si sintieron otras emociones que todavía no están en la pizarra, apuntándolas.</p> <p>Tras esto, se recopilarán emociones (aunque por lo general no suelen aparecer todas), y el profesor focalizara su explicación en que cada momento vivido tiene una diversa carga emocional y la necesidad de ser consciente de nuestras emociones.</p>

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Favorecer la escritura con matices emocionales. – Potenciar la evocación de las diferentes situaciones con carga emocional. – Distinguir las distintas emociones que sentimos día a día. – Analizar y valorar las emociones propias y las consecuencias que tienen. – Desarrollar la capacidad de conocerse a uno mismo mejor en el plano emocional.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	La tarea se desarrollará 30-40 minutos (la escritura no debe durar más de un tercio, otro para la puesta en común, y un último tercio para las explicaciones del profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra, tizas y hoja Anexo 4.
OBSERVACIONES	<p>Es habitual que aparezcan emociones que generan bienestar en mayor medida que emociones a veces están consideradas como tabú o que generan malestar, vergüenza, timidez sólo el hecho de mencionar que uno siente eso. Por ello, hay que tener cierta sensibilidad al coordinar esta tarea, ya que si se afronta de mala manera puede causar incomodidad en ciertos alumnos.</p> <p>A su vez, es una narración de cierta complejidad, por lo que sería recomendable que antes de escribir el profesor, a modo de ejemplo, leyera su narración de algún día (Anexo 4), para así encauzar a los alumnos a lo que se les pide.</p>

Tarea 2.2 Utilidad de la autopercepción emocional	
DESCRIPCIÓN	<p>Esta tarea da comienzo con una explicación sobre el concepto de autopercepción emocional y las características que lo definen. Para continuar, el profesor se apoyará en la técnica <i>brainstorming</i> para que los alumnos destaquen las posibles utilidades de la autopercepción emocional, valorando que esto varía en función de cada emoción.</p> <p>Como colofón, el profesor reserva la última parte para expresar las ideas más destacadas y las conclusiones que los alumnos deben interiorizar.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocer la utilidad de la autopercepción emocional. – Analizar y valorar emociones y las consecuencias que estas tienen. – Fomentar la búsqueda de diferentes tipos de utilidades con ayuda de un pensamiento creativo. – Potenciar la participación activa de las personas de manera individual.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (al principio, un periodo para la explicación; después el <i>brainstorming</i> , de corta duración y muy guiado; y por último, las conclusiones).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas

OBSERVACIONES	<p>Se apoya en la idea de Mayer y Salovey (1997) como la habilidad para identificar la emoción en los estados físicos, sentimientos y pensamientos de uno.</p> <p>Uno de los principales factores dentro de la IE del ser humano es la percepción emocional, más concretamente, la autopercepción como vía de mejora y reflexión de nuestras emociones. La utilidad de la autopercepción emocional varía en función de la emoción que sea (no es lo mismo para lo que nos vale reconocer que sentimos miedo, a reconocer que sentimos alegría).</p> <p>Por ello, el profesor debe ser consciente y reconducir las opiniones sobre la utilidad de la autopercepción, en función de la emoción que se esté tratando en cada momento.</p>
---------------	--

Tarea 2.3 Percepción de los demás como sujetos emocionales	
DESCRIPCIÓN	<p>Extendiendo la tesis de la tarea anterior sobre la percepción emocional como una de las bases del desarrollo de la dimensión emocional en el ser humano, se separa la clase en grupos de entre 4 y 5 personas, y a cada uno se le entrega un papel con una emoción (alegría, tristeza, envidia, ira, etc.).</p> <p>A continuación, uno a uno y por orden, tendrán que representar a su grupo con gestos la emoción que aparecía en su papel, comenzando con mucha sutileza y luego siendo más claros, para que se tarde un tiempo en averiguarlo, de manera grupal tras un consenso. Tras hacerlo, el profesor aprovechará el resto de la tarea para hablar de la importancia de ver a los demás como sujetos emocionales.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Ser consciente y valorar que los demás tienen emociones – Mostrar, expresar e incluso representar con gestos las emociones. – Adquirir una sensibilidad a la hora de reconocer emociones. – Mejorar la participación individual, además de una actitud desinhibida y creativa. – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos en grupos).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (el trabajo en grupo y las escenificaciones no debe ser de una duración superior a la mitad del tiempo, ya que el profesor debe disponer de la otra mitad para presentar la información estructurada al grupo).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra, tizas y los papelitos con las emociones.
OBSERVACIONES	El profesor debe por un lado intentar motivar a los alumnos para que realicen la actividad grupal con interés y entusiasmo. Por otro lado, debe guiar muy de cerca esa tarea, ya que si esto no se hace, puede ocurrir que los alumnos se dispersen o lo consideren como una actividad baladí. Esto lleva a un término cardinal en cualquier profesión que implica el trato con el otro: la empatía.

Tarea 2.4 Actuación empática ante emociones de otros	
DESCRIPCIÓN	<p>Entra en escena el término empatía (Bohart, Elliott, Greenberg y Watson, 2002), con la consiguiente capacidad empática, posible a nivel neural, a raíz de mecanismos cerebrales que recogen y modulan la percepción emocional de los demás (Carr, Iacoboni, Dubeau, Mazziotta y Lenzi, 2003), a nivel psicológico como una reacción afectiva vicaria a los demás (Hoffman, 1977), y a nivel social como conductas u acciones prosociales en relación con el plano emocional y cognitivo (Davis, 1994).</p> <p>Con ello, partiremos del supuesto de tener un familiar, amigo o conocido que nos cuenta una situación que tiene para él una fuerte carga emocional. Mediante <i>brainstorming</i> (tutelado por el profesor, reconduciendo la situación constantemente) se vayan aportando posibles ideas que puedan ayudarnos a actuar de modo empático, comprendiendo y apoyando a nuestro conocido.</p> <p>Esta suposición se realizará un par de veces, cada vez con una emoción distinta (tristeza, alegría, amor, humor, ira, miedo, etc.). Para finalizar, el maestro dispondrá de un tiempo para hablar de lo cardinal de actuar con empatía ante los demás, y de sentirse arropado al contar una situación que para nosotros tiene una carga emocional importante.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocer e interpretar las emociones de los demás. – Adquirir una sensibilidad empática ante las emociones de los demás. – Conocer las posibles vías de actuación ante este tipo de situaciones. – Fomentar la búsqueda de diferentes soluciones con ayuda de un pensamiento creativo. – Potenciar la participación activa de las personas de manera individual.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (el <i>brainstorming</i> debe ocupar gran parte del tiempo, dejando un periodo al final para que el profesor exponga lo que considere necesario).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	Los <i>brainstormings</i> deben ser constantemente guiados y reconducidos hacia la tesis del profesor. A su vez, si los alumnos no son capaces de evocar posibles conductas o formas de actuar, el maestro puede ayudar o dar ejemplos (siempre con tacto, para no crear malestar en ningún alumno).

9.3. Alcance de las emociones

Tarea 3.1 Magnitud de la influencia de las emociones en nuestras vidas	
DESCRIPCIÓN	Esta parte nace preguntando qué importancia tienen en nuestra

	<p>vida las emociones. Tras un pequeño debate, por grupos, se plantean situaciones que es posible que hayan sido momentos especiales en alumnos universitarios (nacimiento de un familiar, defunción de alguien querido, tu cumpleaños, primer día de universidad, tu primera pareja, la consecución de un hito social o deportivo, irse por primera vez de vacaciones con los amigos, estar a expensas de una nota importante...).</p> <p>Para concluir, los momentos que se van nombrando se debe analizar, entre todos, su importancia emocional, el tipo de carga que es, y si el hecho de que ser emocional le hace que esa situación sea realmente especial.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo. – Entender la dimensión emocional de los momentos. – Estimar la importancia de las emociones en de nuestra vida. – Crear interés por buscar el sentido emocional a los actos.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (un tercio para la historia, otro para los grupos y la puesta en común, y un último tercio para el profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	Es esencial que el profesor trate de motivar a los alumnos para que ellos rememoren esos momentos, y recuerden los procesos afectivos que están asociados. Así mismo, es esencial que el profesor les haga partícipes para que ellos vayan definiéndolo.

Tarea 3.2 Autorreflexión y consideración emocional	
DESCRIPCIÓN	<p>Se parte de la autorreflexión como la capacidad para pensar en las consecuencias de un acto. Esto se puede dar a la hora de pensar sobre actos presentes, pasados o futuros, y tanto de uno mismo como de los demás, situaciones, momentos, disciplinas, etc. Este concepto fue desarrollado ampliamente por Habermas, pero en un concepto más centrado en la razón y la epistemología. En este caso debemos vincularlo al plano emocional.</p> <p>El profesor empieza explicando qué es la autorreflexión y las ventajas de realizarlo (entender mejor el problema que existe, conocernos mejor, o mejorar en los componentes fisiológicos, conductuales, y propiamente, anímicos que surgen). Después, se pregunta a los alumnos sobre sus reflexiones, y mediante un <i>brainstorming</i> se identifican.</p> <p>Tras ello, el profesor analizará las que son eminentemente de corte emocional, y lo enlazará con lecciones anteriores sobre la importancia de las emociones. Esto confluye a una última idea por parte del profesor que, a grandes rasgos, habla de la utilidad de interiorizar y organizar mentalmente el plano emocional de las acciones, y en general de la vida.</p>

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Potenciar la autorreflexión. – Encontrar una utilidad a reflexionar en torno a nuestras emociones. – Favorecer el pensamiento crítico y maduro de las emociones en diferentes situaciones. – Adquirir una actitud reflexiva ante los procesos afectivos.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (una primera parte de clase magistral, la mitad para el <i>brainstorming</i> , y el resto para las conclusiones del profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	En general, actúa mejor quien es capaz de interiorizar y organizar mentalmente el plano emocional de las acciones, y en general de la vida. Debe causar satisfacción la reflexión de lo que hemos hecho de un modo inteligente, en este caso en el plano emocional, siendo la madurez en ese ámbito la experiencia inteligente. La esencia de este ejercicio, reside en que los alumnos aprendan, y vean la utilidad, a reflexionar sobre sus emociones y apreciar las valoraciones que hacen en torno a ello.

Tarea 3.3 Conocimiento de las causas que producen las emociones	
DESCRIPCIÓN	<p>Apoyándose en la línea psicológica del surgimiento de las emociones, se inicia con una explicación del profesor sobre las causas que hacen que tengamos unas emociones u otras en distintos momentos, y la propensión de unas personas a utilizar más a menudo unas emociones que otras.</p> <p>Seguidamente, agrupados en torno a 4 personas, se dará a cada grupo una emoción y tendrán que escenificar una breve historia que conlleve a esa emoción, así como presentar de manera sucinta otras historias que lleven a ello. El resto de grupos deberá decretar la emoción, los procesos emergidos y valorar la actuación.</p> <p>Todo concluye con una síntesis del profesor sobre el hecho de que las situaciones nos llevan a ciertas emociones, y que está en cada uno el ser consciente y vivir con ellas manejándolas, en la medida de lo posible.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Distinguir las causas que derivan en diferentes emociones. – Evocar posibles situaciones que puedan desembocar en procesos afectivos. – Describir, recopilar y sintetizar las opiniones de cada uno además de redactarlas de manera grupal. – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos en grupos).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (el trabajo de grupo ocupará gran parte de la tarea, sólo se guardará una pequeña

	parte al principio y al final para la exposición docente).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	El profesor en gran parte de la tarea debe ser dinamizador de cada escena y debe ir comentando lo que considere pertinente en cada momento.

Tarea 3.4 Conocimiento de los efectos que originan cada emoción	
DESCRIPCIÓN	Esta parte está muy vinculada a la anterior (causa-efecto), por lo que ante todo el docente hablará de que las emociones traen efectos. Después, se separa la clase en grupos, y se les pide que escriban en conjunto cuáles serían los efectos, no psicofisiológico (sesión anterior: procesos surgidos), sino a medio-largo plazo en una persona que se apoya insistentemente en una emoción (un grupo trata la tristeza, otro la vergüenza, la ansiedad, el miedo...). Seguidamente, se pondrá en común con la clase; y por último, el profesor dispondrá de un momento para explicar que hay que buscar una cierta armonía emocional, ya que el mal uso y el abuso de ellas pueden producir unos efectos muy desfavorables.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer los desencadenantes de las diferentes emociones. – Analizar y valorar el mal uso de las emociones y los efectos que pueden tener. – Tener interés por buscar una armonía emocional, o al menos no decantarse obsesivamente por una emoción. – Desarrollar la capacidad de evocar futuras situaciones desencadenadas por cargas emocionales fuertes. – Describir, recopilar y sintetizar las opiniones de cada uno además de redactarlas de manera grupal. – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos en grupos).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (la exposición del profesor y las reuniones de grupo ocuparían la mitad, el resto se destinaría a la puesta en común y las aportaciones del profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	El profesor debe incitar a que cada grupo lleve al extremo una emoción, de modo que se asocie por ejemplo, la tristeza excesiva y perdurada con síntomas depresivos, o la ira descomunal y duradera con una personalidad violenta. Así, se podrá percibir que caer obsesivamente en una emoción no es lo ideal y que puede ser muy perjudicial para la persona que actúa de esa manera. Hay que buscar una cierta armonía emocional, ya que el mal uso y el abuso de ellas pueden producir unos efectos muy desfavorables. Es posible que uno no se dé cuenta, pero poco a poco se van formando los rasgos de personalidad, y cada situación va siendo un ladrillo más que forma la pared que es la personalidad.

9.4. Ejercicio de las emociones

Tarea 4.1 Predisposición hacia conductas en base a nuestras emociones	
DESCRIPCIÓN	<p>Esta tarea se centra en el neuromarketing, concretamente en la publicidad emocional (Rossiter y Percy, 1991; Holbrook y O'Shaughnessy, 1984). Los profesionales de ventas utilizan las emociones en el ámbito publicitario con la finalidad de mejorar los resultados comerciales, generando a su vez satisfacción en sus clientes al adquirir dicho producto o servicio (Kidwell, Hardesty, Murtha y Sheng, 2011) y una necesidad en el tiempo de proveer esa satisfacción y experiencia de consumo (Holbrook y Gardner, 1993). Con ello se crea una predisposición del consumidor hacia las marcas conectando hasta el punto de ser tratadas como marcas idealizadas o <i>lovemarks</i> (algunos de los ejemplos mostrados en la tarea lo son para los españoles).</p> <p>Esta primera parte se inicia con una lección magistral sobre los patrones de actuación en base a las emociones. Esto deriva al neuromarketing emocional, probablemente el ámbito que trabaje más con ello. Por ello, el profesor presenta varios anuncios (todos ellos relacionados con el plano afectivo), y uno a uno se irá definiendo su estructura, los destinatarios, los objetivos y la estrategia de venta.</p> <p>La tarea concluye con un debate sobre el anuncio como el vivo ejemplo de un medio que utiliza las emociones para que sus clientes adopten una conducta, en general la de consumir su producto o realizar una acción.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Tener una visión crítica sobre la relación causa-efecto de las situaciones emocionales. – Asumir que las emociones es uno de los elementos más eficaces para llevar a conductas. – Ser consciente de la situación con carga emocional que tiene meramente intereses propios o fines consumistas. – Juzgar con criterio los momentos y emociones que vivimos con respecto a las conductas a la que nos encaminan.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (una pequeña parte, al principio y al final, para las lecciones del profesor, el resto se utilizará en la dinámica del grupo y el visionado de los videos).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas, ordenador conectado a internet y proyector de imágenes.
OBSERVACIONES	<p>Hay una gran gama de anuncios y es posible cuando se haga esta tarea aparezca alguno significativo. Si bien, partimos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vehículo Audi RS4: Emociones. (Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=DfGN8Kbub-o) • Vehículo Seat Altea XL: Oh brother! (Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=JlGvCdrS-SQ)

	<ul style="list-style-type: none"> • Tipp-experience: NSFW. A hunter shoots a bear! (Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=4ba1BqJ4S2M) • Child Friendly: Children see. Children do. (Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=KHi2dxSf9hw) • Bridgestone: María. Prestación sobre mojado. (Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=KKkID07QJWE) • Coca-Cola: Estás aquí para ser feliz (Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=tzc3FFJDKU8) • Cencosud: Somos todos inocentes, somos todos... (Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=QAs2KaGhAdE) • Spot World of Red Bull: Red Bull te da alas (Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=Uv4F4lclJQc&feature=relmfu) <p>Si hubiese tiempo, es útil presentar la obediencia ante autoridad, factores emocionales y estrés, véase el experimento de Milgram.</p>
--	--

Tarea 4.2 Modos de actuación ante las emociones	
DESCRIPCIÓN	<p>En esta tarea, en la línea de pensamiento de investigadores como Grzib (2002), en lo relativo a las bases conductuales de las emociones, se describen los principales patrones conductuales surgidos en cada momento en función de la emoción emergida. Por ello, mediante un <i>brainstorming</i>, se van nombrando cada emoción y, entre todos, se van indicando patrones de conducta. Para concluir, el profesor expone que pese a la existencia de pautas comunes, es diferente la forma de actuar de cada uno, de ahí que sea fundamental buscar una armonía emocional y coherencia en la actuación.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer los patrones conductuales de las emociones. – Comprender la existencia de diferentes formas de actuar ante un mismo estímulo emocional. – Fomentar la búsqueda de una armonía emocional y una coherencia en la actuación en dichas ocasiones. – Potenciar la participación activa de las personas de manera individual y creativa.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (dos tercios en el <i>brainstorming</i> y un último tercio para el profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	En cada uno de los <i>brainstorming</i> el profesor debe guiarlo muy de cerca encaminándolo hacia las ideas que se quieren desarrollar.

Tarea 4.3 Medida en que las emociones influyen en nuestras vidas	
DESCRIPCIÓN	<p>Desde una perspectiva holística y humanista, e intentando ver la unión entre la ética aplicada con la valoración de la situación emocional que envuelve a una determinada controversia, en esta parte se separa a los alumnos en seis grupos, y el profesor cuenta</p>

	<p>una historia, El caso Fele (Anexo 5), que tiene seis personajes. Por un lado, harán un listado ordenando la culpabilidad de cada personaje en la muerte de esa mujer. Por otro, tras sortearlo, cada grupo se centrará en un personaje e intentarán describir las emociones que siente su individuo según va transcurriendo la historia y si sus actos vienen influenciados por las emociones. Cada grupo determinará lo que va a responder, y lo pondrán en común con el resto. Al final, se deja un tiempo para debate y el profesor expone sus conclusiones.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo. – Organizar y comprender las diferentes situaciones emocionales. – Reconocer, describir e interpretar con empatía las emociones de los demás. – Adquirir una sensibilidad a la hora de reconocer emociones. – Juzgar y valorar la influencia de las emociones en cada momento de la vida.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos en seis grupos).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (un tercio para la historia, otro para los grupos y la puesta en común, y un último tercio para conclusiones).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra, tizas y hoja Anexo 5.
OBSERVACIONES	Esta historia, El caso Fele, no fue diseñada expresamente para esta tarea, sino que se centra más en percibir puntos de vista y lograr un consenso. No obstante, hemos tomado esta historia popular y la hemos adaptado a nuestra tarea, ya que entendemos que tras el ajuste, se adecua a los objetivos que esperamos cumplir.

Tarea 4.4 Reflexión y análisis crítico de nuestras emociones	
DESCRIPCIÓN	<p>En esta tarea el profesor se mantiene en un segundo plano, y sólo es quien dirige dicha tarea. Aprovechando la tarea anterior, el profesor pretende indagar sobre la reflexión emocional por lo que cada grupo deberá ponerse en el lugar de personaje y reflexionar sobre sus emociones y analizar su conducta.</p> <p>Se hará con la técnica Phillips 66. Tras designar un coordinador y vocal tienen 6 minutos para elaborar su reflexión, y luego cada grupo, en turnos de 6 minutos, expondrán lo hecho al resto. Por último el profesor concluye la tarea con unas reflexiones en torno al asunto.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Obtener diferentes puntos de vista, con el posterior intento de consensuar una respuesta. – Fomentar el trabajo en equipo, y la participación grupal. – Adquirir un carácter reflexivo y una visión crítica de las acciones con carga emocional.

	– Focalizar el interés en analizar en un sujeto el binomio emoción-conducta.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos en seis grupos).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (la mayoría destinado al Phillips 66, y una pequeña parte para indicaciones del profesor al principio y al final de la tarea).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	En la dinámica, tanto el número de sujetos como el tiempo de cada secuencia, puede variar. Si se dispone de tiempo, es posible alargar la elaboración de la defensa, para que esta sea más firme.

9.5. Valoración emocional

Tarea 5.1 Mirada a la realidad considerando las emociones	
DESCRIPCIÓN	<p>El profesor pone la realidad actual a la vista mediante prensa de diferente naturaleza (diario futbolístico, periódicos, revistas culturales, de corazón, de entretenimiento, periódicos, etc.). Tras ello, y tras agrupar a los alumnos, se les solicita que analicen los cinco primeros artículos, columnas o noticias (incluido la portada) con la finalidad de determinar si cada una de esas publicaciones tiene o no una vinculación directa con las emociones. En el supuesto de que sea así, determinar si aparece en un primer plano o a nivel secundario, y además, decir cuál es la emoción en cuestión y por qué aparece.</p> <p>Por último, los grupos, sucintamente lo exponen a clase y el profesor hace un recuento de las que sí para concluir con la necesidad de mirar la realidad teniendo en cuenta las emociones.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Mejorar la capacidad para ver desde fuera los factores emocionales. – Analizar y valorar la influencia de las emociones en una situación concreta. – Estimar la magnitud de los procesos afectivos de un momento determinado. – Potenciar el trabajo en equipo y el intercambio de ideas.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos por grupos).
TIEMPO	Se desarrollará en 30 minutos (una pequeña parte para la explicación del profesor y al final para las conclusiones, el resto se distribuye entre el análisis y la exposición).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra, tizas y diversos periódicos o revistas.
OBSERVACIONES	<p>Las explicaciones por parte de los alumnos no deben ser muy largas, ya que lo que se prima en esta tarea es la mirada a la realidad y el análisis, y no la expresión de las conclusiones.</p> <p>Si bien, hay que discriminar el contenido de la noticia y el sensacionalismo: término periodístico peyorativo, que denuncia la manipulación informativa tendente a producir sensación, emoción</p>

	o impresión. Noticias de escasa trascendencia objetiva, pero que despiertan gran interés entre el público, como la vida privada de personas famosas.
--	--

Tarea 5.2 Evaluación de situaciones con carga emocional	
DESCRIPCIÓN	<p>En la línea de la tarea anterior, se continúan con los mismos materiales y grupos.</p> <p>En este caso el cometido se centra en evaluar de manera detallada una de las noticias, describiendo qué llevó a dicha situación, las emociones de los personajes intervinientes y si su actuación fue acorde y equilibrada; y por otro lado, qué hubiesen sentido ellos en su lugar, y cómo se hubiesen comportado ante tal situación.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Considerar minuciosamente las situaciones con alto contenido emocional. – Empatizar con la gente que en ese momento está inmersa en un proceso emocional. – Juzgar con criterio si las actuaciones son acordes y la relación que tiene con las emociones. – Estimar y reflexionar en torno a cómo actuaría uno en esa situación. – Fortalecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos por grupos).
TIEMPO	Se desarrollará en 30 minutos (prácticamente todo entre las reuniones grupales y la puesta en común, al final hay un espacio destinado a las conclusiones del profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra, tizas y diversos periódicos o revistas.
OBSERVACIONES	Mientras que los grupos están reunidos, el profesor contribuye supervisando a cada grupo y sugiriendo ideas.

Tarea 5.3 Emociones en los amigos-familia-trabajo/escuela	
DESCRIPCIÓN	<p>Esta tarea se basará en la técnica <i>role-playing</i> (representación de papeles). El profesor demandará la participación de seis voluntarios que dramatizarán el papel que el profesor les asigne. Las situaciones no se darán a la vez, sino una por una, mientras el profesor comenta durante o al final de cada representación. Para concluir, el profesor tiene un momento para advertir que el rendimiento escolar y laboral, así como el día a día en centros, hogares y grupos de amigos tiene un componente afectivo que tanto los docentes como los alumnos no deben olvidar. El contexto de la representación es el siguiente: el alumno (voluntario) se encuentra ante un examen, reunión de trabajo, familiar o de amigos, pero justo antes de entrar al evento, le ha ocurrido una situación que le ha hecho sentirse muy alegre, vergonzoso, airado, aterrado, triste o feliz (cada voluntario sentirá</p>

	una), por lo que no se concentra lo suficiente para actuar de manera adecuada en dicho evento.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Analizar y valorar la influencia de las emociones en los amigos-familia-trabajo/escuela. – Distinguir las propias emociones y evaluar las consecuencias que estas tienen. – Desarrollar la reflexión y la búsqueda de soluciones cuando las situaciones emocionales nos sobrepasan. – Crear un ambiente agradable y adecuado para el desarrollo de estas actividades, que intentan acercar a los alumnos problemas reales que pueden surgirles en determinados momentos su vida. – Potenciar la participación activa de las personas de manera creativa y desinhibida.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	Se desarrollará en 30 minutos (las dramatizaciones deben irse intercalando con las explicaciones del profesor, y al final se deja una parte del tiempo para sus explicaciones).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	<p>Nos decantamos por la técnica <i>role-playing</i>, puesto que consideramos que es una importante vía para que los alumnos perciban, con cercanía y de un modo participativo, las distintas realidades presentadas en esta tarea.</p> <p>Es interesante que a la hora de elegir voluntarios, el profesor escoja a alumnos extrovertidos, para que así los objetivos no se vean amenazados por problemas de vergüenza o timidez. Si antes de representar, los alumnos tienen dudas o no son capaces de ponerse en el caso, el profesor puede darles ejemplos de situaciones que podrían darse antes de entrar al evento (tener cierto tacto, y no dar ejemplos que puedan ser hirientes para alguno de los alumnos que se encuentra allí), como por ejemplo estas (en este ejemplo están vinculadas a la escuela):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Alegre: el examen le dominas, mañana estás ya vacaciones y tienes unos planes fenomenales. – Vergonzoso: al entrar al colegio, oyes que se han difundido rumores sobre una historia tuya que te avergüenza mucho. – Airado: tu tutor, a pesar de todo lo que has trabajado durante el curso, te comunica injustamente que hagas lo que hagas en este examen, repetirás el curso. – Aterrado: yendo al colegio, te atracaron y corrió en riesgo tu vida, ya que te amenazaron con violencia. – Triste: Por desgracia, te comunican la defunción de un familiar cercano. – Feliz: antes de entrar a clase te han dicho que te tocó la lotería y eres multimillonario.

Tarea 5.4 Habilidades sociales de habla-escucha emocional	
DESCRIPCIÓN	<p>Vinculando este programa a una filosofía de índole participativa, con el alumno como sujeto activo que fomenta la creación de conocimiento, y avenido al desarrollo interpersonal, es esencial la apuesta por el dialogo. Esa enseñanza de habla-escucha desde el disfrute de enseñar y aprender debe partir del respeto a cada uno y la gratificación y afirmación a todo sujeto de lo positivo de sus argumentos (Polaino, 2008). Además, por la casuística de la dimensión abordada, es considerado como un factor cardinal para un óptimo desarrollo emocional.</p> <p>Por tanto, se comenzará dividiendo a los alumnos por parejas, y se les dejará un tiempo para que piensen una situación del presente o de un futuro cercano, que ellos sepan que desembocará en una situación emocional que no saben cómo afrontarla. Tras pensarlo, dispondrán de un momento para contárselo a su pareja y mantener una conversación sobre cómo lo puede afrontar. Al rato, se cambiará y se abordará la situación del otro compañero, de igual modo que se hizo con el primero. Al final de la tarea el profesor preguntará sobre las posibles soluciones que barajábamos individualmente y en grupo, y hará ver la importancia de la comunicación en estas situaciones.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Valorar la comunicación en las situaciones emocionales. – Desarrollar una capacidad de escucha activa y empática. – Apoyar y amparar, con palabras y hechos, a los demás en situaciones con carga emocional. – Proponer la amistad como elemento de ayuda e interés por el bienestar, los problemas y los logros del otro. – Fomentar el pensamiento de que las ideas de otro (no se nos ocurre a nosotros en ocasiones) pueden sernos útiles.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos por parejas).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (una cuarta parte destinada a pensar la situación, dos cuartas partes al diálogo, y la última cuarta parte se destinará a las explicaciones del profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	<p>Es importante que las parejas se agrupen por un criterio relacionado con la amistad o la afinidad, para que así los alumnos se desenvuelvan con la mayor naturalidad y sinceridad posible. A su vez, es importante tener una gestión flexible del tiempo, ya que si es necesario se debe dejar más tiempo a las conversaciones, cuando se aprecie que estas son fluidas.</p> <p>Es esencial crear un clima en el que se pueda confiar y transmitir la situación emocional de ellos. Una pregunta que podríamos hacer a los alumnos ¿le contaríais un problema a un profesor? En un futuro, un objetivo es que sus alumnos digan sí, o al menos que no se vea como algo descabellado.</p> <p>En cuanto a lo emocional, el amigo es confesor por antonomasia (mayor naturalidad y sinceridad), y en ese binomio son</p>

	fundamentales las habilidades de habla-escucha. Es útil la comunicación en estas situaciones, al ser común ver jóvenes con una situación emocional sin saber cómo afrontarla, y debatir sobre cómo lo puede afrontar, solucionar o sobrellevar.
--	---

Tarea 5.5 Relaciones sociales como vía del bienestar emocional	
DESCRIPCIÓN	<p>Bisquerra (2009) resume el bienestar emocional en diversas áreas o factores, como la familia y relaciones sociales, el amor y relaciones sexuales, la satisfacción profesional, las actividades de tiempo libre, la salud, las características socioeconómicas o las características personales.</p> <p>El vínculo entre el plano social y emocional se muestra en estudios recientes, como el de Pérez, Filella y Soldevilla (2010), donde se corrobora que una persona competente a nivel emocional muy probablemente también lo es a nivel social ya que las habilidades sociales aparecen fuertemente relacionadas con la competencia emocional.</p> <p>Esta tarea está muy relacionada con la anterior, ya que parte de la existencia de actividades que generan bienestar emocional. Dentro de los diferentes tipos, uno de ellos corresponde a las relaciones sociales. Actividades relativas a las relaciones sociales que generan bienestar emocional. Estas se pueden agrupar las actividades de relación social en determinados bloques (familia, pareja, amigos, comunidad, etc.). El cónyuge es la principal fuente de satisfacción emocional, tras él, familiares próximos, amigos, compañeros de trabajo y vecinos... Del mismo modo, lo es ser padre, es decir ampliar la familia.</p> <p>El profesor se apoyará en el <i>brainstorming</i> para exponer actividades relativas a las relaciones sociales que generan bienestar emocional. Tras realizar una clasificación de las acciones, el profesor expondrá las principales características que describen a estas actividades. Para finalizar, se deja unos minutos para las conclusiones y para que el profesor responda a las posibles dudas que surjan.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Reconocer e interpretar las actividades de relación social como vía del bienestar. – Fomentar la búsqueda de diferentes acciones referentes a las relaciones sociales, que generen cierto bienestar emocional. – Tener interés por utilizar las actividades de relación social para desarrollar el bienestar emocional. – Potenciar la participación activa de las personas de manera individual.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30 minutos (el <i>brainstorming</i> debe ocupar la mitad siempre muy guiado, para que así no surja desorden o dispersión; la otra mitad, sería para la puesta en común y las conclusiones).

MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	Debido a que surgirán numerosas opiniones, el profesor debe agrupar las actividades de relación social en determinados bloques (familia, pareja, amigos, comunidad, etc.), para así poder explicar las características mayor facilidad.

Tarea 5.6 Automotivación, capacidad de superación y actitud positiva	
DESCRIPCIÓN	<p>Se asocia la fundamentación teórica mostrada hasta aquí con la psicología positiva (Seligman, 2003; Csíkszentmihályi, 2007; Carr, 2008) que estudia factores que, desde el optimismo (Seligman, Reivich, Jaycox y Gilham, 2007), posibilitan la búsqueda de una prosperidad (Seligman y Csíkszentmihályi, 2000), indudablemente unida a las emociones positivas como un bien en sí mismo y como un catalizador del bienestar (Fredrickson, 2001), tocando tangencialmente una búsqueda de la mejoría en toda dimensión.</p> <p>A su vez, aunque actitud se entiende en las esferas académicas como la predisposición a la acción, la naturaleza de la misma se basa en la influencia del factor cognitivo, espiritual y emocional, siendo la sinergia de dichos factores la que lleva a la ejecución o el comportamiento, lo que explica la actitud hacia algo y deja entrever que, pedagógicamente hablando, hila con la competencia saber actuar (Arnau y Montané, 2010).</p> <p>Automotivación, capacidad de superación y actitud positiva, son tres conceptos que es sencillo poner en práctica si la situación es positiva o hay algún proyecto o situación interesante, pero lo verdaderamente útil es aplicarlo ante las adversidades. Desde el conocimiento de las posibilidades que uno tiene para conseguir el objetivo y los puntos fuertes que poseen, este pensamiento se resume en, parafraseando a Confucio, nuestra mayor gloria no está en nunca caer, sino en levantarnos cada vez que caemos.</p> <p>Por tanto, esta tarea se destina a que los alumnos puedan automotivarse y tengan un carácter positivo ante adversidades. Se elaboran pequeños grupos, alrededor de cuatro personas. El profesor les propone que narren a su grupo una situación que ellos quieran solucionar, que hablen de las posibilidades que tienen para conseguirlo y los puntos fuertes que poseen.</p> <p>Tras oír cada testimonio, el resto del grupo dará recomendaciones para intentar superar la adversidad propuesta por el compañero, intentando ver la situación con una mirada positiva.</p> <p>Lo realizarán uno por uno, y una vez concluido la ronda de exposiciones, el profesor hablará de la importancia de la automotivación para conseguir objetivos propuestos, y tener una actitud positiva ante las adversidades para tener una disposición distinta al abordar el problema.</p>

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Percibir y valorar la utilidad de la automotivación. – Tener una actitud positiva ante los nuestros problemas y los de los demás. – Narrar algún problema o adversidad que podamos tener. – Generar sentimiento por apoyar y ayudar en los casos que alguien de nuestro entorno tiene una de esas situaciones. – Favorecer la colaboración y la puesta en común. – Potenciar la participación activa de las personas de manera individual y creativa.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos por grupos).
TIEMPO	Se desarrollará en 30-40 minutos (estará copada por las narraciones en grupo, pero se dejará la última parte para que el profesor exponga las conclusiones).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	<p>Pese a no tratar las emociones de manera directa, es esencial, ya que con ello conseguiremos que los alumnos adquieran una disposición positiva ante las adversidades, y una capacidad de automotivarse, que indirectamente se relaciona con la regulación de situaciones que generan malestar emocional.</p> <p>El profesor debe tener sensibilidad con esta tarea, puesto que a los alumnos les puede costar contar algún problema o adversidad. Por ello, el profesor debe ayudar a que se suelten, pero en su justa medida porque en exceso puede incomodarlos.</p>

9.6. Análisis y evaluación de problemas de corte emocional en la adolescencia

Tarea 6.1 Alcohol y otras drogas	
DESCRIPCIÓN	<p>Las tareas de esta sesión se destinarán a tratar cinco de los principales problemas de los adolescentes con alto componente emocional. Se busca que cada tarea revise el componente emocional, pero también que se aborde el problema. En esa línea (Goleman, 1999; Bisquerra, 2000) comenzamos con el consumo de alcohol y drogas (Contreras, Ceric y Torrealba, 2008; Expósito, García Moreno, Sanhueza, y Angulo, 2008; Escámez, 1997).</p> <p>El profesor irá trabajando las drogas una a una (primero las más conocidas como el alcohol, el tabaco o el cannabis) de la siguiente manera: él hablará de la primera sustancia, mencionando los factores de riesgo (familiares, ambientales, emocionales...) que hacen que aumenten las probabilidades de que un sujeto se convierta en consumidor de esa sustancia, y las posibles consecuencias físicas, psíquicas y sociales que tendrá a medio-largo plazo.</p> <p>En ese momento, con la clase distribuida en grupos deberán exponer las emociones (las más dominantes de cada momento)</p>

	<p>por la que ha ido pasando ese sujeto, y en el estado emocional en el que se encuentra sumido en el momento que llega al límite (el profesor puede poner ejemplos; así en el caso del alcohol, un alcohólico pierde a su familia y su casa, o tiene trastornos de personalidad). Tras esto, se pondrá en común, supervisado y matizado por el profesor.</p> <p>Al final, el profesor dará unas conclusiones sobre el sujeto, sobre las emociones y sobre esa sustancia en general. Después, se pasaría a hablar de otra sustancia del mismo modo que se ha actuado con la primera.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer y comprender los factores de riesgo que ayudan a que un sujeto sea adicto a cada sustancia. – Adquirir una conciencia de la cantidad de trastornos (físicos, psíquicos, sociales...) que puede conducir la adicción a una droga a medio-largo plazo. – Describir, analizar y estimar las emociones que tendrá un sujeto consumidor de una droga a lo largo de su adicción. – Recopilar y sintetizar las opiniones de cada uno además de redactarlas de manera grupal. – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos por grupos).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (cada bloque destinado a una sustancia no durará más de una cuarta parte).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	<p>El profesor debe valorar el nivel de conocimiento que poseen los alumnos, adaptándose a lo conocido. Sería importante no sobreinformar y centrarse en las drogas más comunes, ya que aunque reciben información del entorno, la familia, los amigos o los medios de comunicación, que les hace ser conocedores del asunto y que en algunos casos teniendo escarceos con la droga, no tienen realmente una clara concepción del asunto.</p> <p>En estas tareas el profesor debe tener mucha cautela y sensibilidad, ya que pueden darse situaciones en las que un alumno se vea inmerso en una situación parecida (él, un familiar, un conocido, un amigo...). Por ello, se tienen que poner ejemplos que no puedan causar malestar al alumno, y aunque es una tarea difícil por el desconocimiento de sus vidas, si se supiera que el padre de un alumno es alcohólico evitar poner ejemplos en los que al alumno se le pueda causar alguna molestia.</p>

Tarea 6.2 Acoso en entornos educativos	
DESCRIPCIÓN	Otro de los principales problemas entre los jóvenes es el <i>bullying</i> o acoso escolar. Partiendo de la sospecha del correlato entre ello y los factores emocionales (depresión, ansiedad, falta de empatía, etc., alegría en el sometimiento, etc.), se encuentran estudios que evidencian esto (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Sánchez,

	<p>Ortega y Menesini, 2012; Freeman, <i>et al.</i>, 2009) y escritos sobre la importancia de un buen desarrollo emocional paliaría el acoso entre iguales (Olweus, 1995; Serrano e Iborra, 2005).</p> <p>Siguiendo esta idea, se dividirá la clase en cinco grupos, y a cada uno se le presentará un caso relativo al acoso en entornos educativos. Los casos que se mostrarán son los cinco casos más típicos y que causan mayor repercusión social; que los describimos de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Discriminación al alumno por parte del grupo: un compañero se queda excluido y aislado socialmente, por lo que no puede hablar, jugar o relacionarse con nadie. – Maltrato psicológico al alumno por parte de sus compañero/s: un alumno recibe por parte de sus compañeros constantes faltas al respeto, desprecios, burlas y es ridiculizado. – Coacción mediante la intimidación a un alumno por parte de sus compañero/s: un alumno es obligado a hacer cosas contra su voluntad, como hacer los deberes de otro, dar dinero, dejar que copien de su examen, etc. – Maltrato físico a un alumno por parte de un compañero/s: un alumno recibe agresiones físicas por parte de algún compañero/s, por un familiar o amigo de éste. – Maltrato físico o psicológico al profesor por parte de sus alumno/s: un profesor es coaccionado, recibe faltas de respeto, insultos, e incluso agresiones físicas por el alumno. <p>Cada grupo describirá (en función del caso) las emociones que sienten el acosado y el acosador. Tras esto, el portavoz de cada grupo expondrá a la clase los sentimientos de ambos.</p> <p>Para concluir, el profesor indicará la importancia de ser consciente de esas situaciones y no fomentarlas ni apoyarlas, ya que son situaciones que hacen daño a quien lo sufre. Por tanto, si todos lo rechazan, no se darán tantos casos de acoso escolar.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer y comprender las principales situaciones de acoso en las aulas. – Describir y analizar las emociones que tendrán los protagonistas de cada caso. – Empatizar, apoyar y amparar en casos de acoso escolar, y buscar la erradicación de estas situaciones. – Recopilar y sintetizar las opiniones de cada uno además de redactarlas de manera grupal. – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos en cinco grupos).
TIEMPO	Se desarrollará en 30-40 minutos (un tercio se destinará a la reunión de grupo, el segundo tercio se reserva a la puesta en común, y el último es para las conclusiones del profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	Es conveniente que el profesor supervise las reuniones, con el

	propósito de ir reconduciendo los contenidos que luego expondrán al resto del grupo, en función de lo que él crea oportuno.
--	---

Tarea 6.3 Trastornos de la conducta alimentaria y de la imagen	
DESCRIPCIÓN	<p>Uno de los factores esenciales de los trastornos alimenticios y de la imagen es el emocional. Publicaciones hablan acerca de su relación como el hecho, en el caso de la alimentación, de presentar un déficit en el procesamiento de la información emocional de personas con anorexia nerviosa frente a personas sanas (Zonneville-Bender, <i>et al.</i>, 2004), así como niveles significativamente más altos en la expresión inhibida de emociones negativas como la ira (Geller, <i>et al.</i>, 2000). Pese a ello, la gente tiende a ignorar dicha relación y los problemas.</p> <p>Por ello, se inaugura con una explicación del profesor de los principales trastornos alimenticios que afectan a los adolescentes, que son por lo general la obesidad, la anorexia y la bulimia, y de la imagen como la tanorexia, la vigorexia o la importancia a la vestimenta.</p> <p>Una vez explicado las características principales de cada trastorno, el profesor se apoyará del <i>brainstorming</i> para que los alumnos identifiquen las emociones que tienen las personas que sufren cada uno de los trastornos alimenticios expuestos por el profesor.</p> <p>Tras hablar de las emociones, el profesor concluirá haciendo ver a los alumnos la necesidad de entender cada situación, sus causas y sus síntomas para no caer en estos trastornos; así como la importancia por tener empatía con las personas que lo sufren, al serles de mucha ayuda puesto que en estos casos el componente anímico es muy importante.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer y comprender las características que definen a los trastornos alimenticios y de la imagen. – Tener conciencia de que esos trastornos puede afectarnos (si no lo hacen ya), por lo que hay que valorar la situación y los componentes que están asociados. – Evocar las posibles emociones que sentirá una persona con estos trastornos. – Proponer la empatía y el apoyo ante alguien de nuestro entorno que lo sufre. – Potenciar la participación activa de las personas de manera individual y creativa.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	Se desarrollará en 30-40 minutos (la explicación por parte del profesor ocupa el primer tercio, el segundo se destina al <i>brainstorming</i> , y el último para que se saquen conclusiones).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	La tasa de adolescentes que padecen algún trastorno alimenticio o de la imagen es considerablemente alta. Por ello, no es

	descabellado pensar que entre los alumnos puede haber alguien que lo sufra. Cuando se tratan problemas con gente que puede sentirse identificada, se debe ser minuciosamente cuidadoso tanto con el lenguaje, como con la forma de impartir la clase, ya que si descuidada puede tener resultados dañinos para esas personas.
--	---

Tarea 6.4 Trastornos generalizados de la conducta	
DESCRIPCIÓN	<p>Surge puesto que en la adolescencia aparecen cambios producidos por la transición de la niñez a la adultez. Esto produce que se generen conductas, en algunos casos tendencias hacia la ira (Wyer y Srull, 1993; Ellis y Tafrate, 2007), antisociales (Hill y Maughan, 2004), etc., que en las situaciones más radicales puede llegar a ser perjudicial, tanto para él como para su entorno.</p> <p>No hay mejor conocedor que el que lo vive, por ello partimos del <i>brainstorming</i> para definir los principales problemas relacionados. Una vez descrito, el profesor pasará a hablar de la relación que tienen estas conductas con las emociones. Y por último, concluirá subrayando la idea de que los adolescentes tengan conciencia y valoren que muchas de sus actuaciones pueden ser nocivas y dañinas, tanto para él como para su familia, amigos y entorno.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer los principales problemas de conducta en los adolescentes y sus características. – Tener conciencia y valorar que los trastornos de conducta pueden ser nocivos para el individuo y su entorno. – Clasificar y analizar la relación que tienen las emociones con dichas conductas. – Recordar que esas situaciones afectan, en mayor o menor medida, a todos los adolescentes (aunque la mayoría de los casos no son catalogados como trastorno). – Potenciar la participación activa de las personas de manera individual y creativa.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	Se desarrollará en 30-40 minutos (el primer tercio para el <i>brainstorming</i> , los otros dos tercios se dedican a que el profesor exponga los contenidos).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	<p>Es probable que esta tarea sea en la que participe más activamente el profesor. Esto se debe a que la temática es sobre algo que afecta a muchos de los alumnos adolescentes. De ahí, que se empiece con una clasificación por parte de los alumnos, y se prolongue con el profesor como protagonista del resto. Entre ellos destacan problemas como obedecer a sus padres, tener una postura desafiante y ofensiva, replicar todo contestando, intensificar las situaciones, ser agresivos y destructivos, tener conductas antisociales, una actitud negativa ante las obligaciones, o estar indiferentes ante los sentimientos de los demás.</p> <p>El profesor continúa, ya que pensamos que tiene una valoración</p>

	más realista, gracias a la objetividad (le incumbe de cerca, pero los alumnos eran la alternativa y al ser los propios afectados les atañe incluso más), la experiencia (vivieron eso y saben la tendencia a tergiversar las situaciones por parte de los adolescentes), los conocimientos (no descuidemos que el profesor conoce los contenidos de cada una de las sesiones), etc.
--	---

Tarea 6.5	
Fracaso escolar	
DESCRIPCIÓN	<p>En esta última parte se habla del fracaso escolar. Se decide incluir gracias a que ocupa un espacio relevante, tanto en los medios de comunicación como en las conversaciones que tiene la sociedad. Podíamos tratar la relación del fracaso escolar con los países, la inmigración, el género, el entorno, el nivel socioeconómico, la motivación, el estado laboral de su entorno, y muchos más. Lo emocional es una dimensión determinante en el fracaso escolar. Por ejemplo, destacan las políticas emocionales de los profesores con distinción hacia los éxitos de la élite y rechazo al fracaso de los alumnos con un nivel bajo, lo que es fomento del propio fracaso escolar (Hargreaves, 2004), o los descuidos en la familia o la escuela pueden inhibir el desarrollo social y emocional guiándoles hacia el fracaso escolar (Whitted, 2011).</p> <p>En este caso, se analizan emociones producidas en adolescentes inmersos en el fracaso escolar. Así, apoyándonos en escritos sobre el fracaso escolar que miran al territorio nacional (Marchesi, 2003; Marchesi y Hernández, 2003; Navarrete, 2007), se define como el hecho de no lograr el título académico mínimo obligatorio de un sistema educativo. El profesor expone el término y las características principales que lo retratan.</p> <p>Después, separados los alumnos por grupos, se les demanda que mencionen ejemplos en los que se encuentre un adolescente con fracaso escolar (suspender un examen, repetir, no enterarse en clase, etc.) y expliquen las emociones que sentirán en dichas situaciones. Tras esto, se pone en común con la clase.</p> <p>Para concluir, el profesor aclara lo dicho por los grupos y proporciona recomendaciones a sus alumnos.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer y entender el fracaso escolar y sus características. – Evocar posibles situaciones en adolescentes con fracaso escolar que generen una carga emocional importante. – Detallar y valorar las emociones que tendrán esos sujetos. – Tener conciencia de que es un problema cercano, que nos puede afectar a nosotros o a alguien de nuestro entorno. – Describir, recopilar y sintetizar las opiniones de cada uno, además de redactarlas de manera grupal. – Crear un interés en los alumnos por apoyar y no abandonar a adolescentes que tienen o tendrán fracaso escolar. – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo.

PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos por grupos).
TIEMPO	Se desarrollará en 30-40 minutos (una explicación del profesor que dura un tercio, otro tercio es para la reunión de grupo, y el último para la puesta en común y las conclusiones del profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	<p>En España y en muchos países de Europa, tras las reformas comprensivas de la década de los setenta, es a los 16 años. Carabaña (2004) recuerda que no debemos confundir fracaso escolar con abandono escolar temprano, puesto que en el segundo caso se incluye a quien termina la ESO (en España) pero no sigue estudiando, y que hay que tener cuidado con el término ya que fracaso escolar no se debe enfocar a que el alumno es fracasado. El fracaso escolar es una noción útil cuando el profesor pretende referirse a un alumno individual.</p> <p>Es probable que varios alumnos conozcan de cerca el fracaso, por ello el profesor debe intentar ser preciso cuando habla, y partir de la idea de que el fracaso escolar tiene un componente emocional importante, que afecta a los adolescentes más de lo que se piensa.</p> <p>A modo de conclusión, el docente deberá dar sugerencias: en primer lugar, para evitar tener problemas; en segundo lugar, si ya tienen o tendrán ese problema, intentar que lo sobrelleven de la mejor manera posible; y por último, hacer partícipes de la situación a los compañeros, generando en ellos una idea de apoyo y de no dejar solos a esos alumnos.</p>

9.7. Gobierno del plano emocional

Tarea 7.1 La persona como guía de sus propias emociones	
DESCRIPCIÓN	<p>Una pretensión importante de este programa es el análisis y ambición del gobierno de las emociones, aspecto en común con muchos proyectos similares, pese a que la terminología varía, como por ejemplo, toda la corriente que mana de Mayer y Salovey (1997) utiliza <i>emotional management</i> (regulación emocional), Vallés y Vallés (2000) prefiere control emocional, o Bisquerra (2000) y la línea de investigación catalana, que lo comparten y alternan con el de manejo de las emociones. Saltando la terminología, en esta tarea se tratará de mostrar la diferencia entre ser el conductor de nuestras emociones y que nuestras emociones nos conduzcan. Se presentan diferentes casos y se les pide que escriban individualmente cuál sería su reacción si</p>

	<p>actuara en base de lo que sienten, en las siguientes situaciones¹⁷⁸:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desaparece dinero de tu monedero, y descubres quién ha sido el que te robó. – Tienes muchos trabajos, exámenes y tareas que hacer, pero dispones de poco tiempo para hacerlo todo. – Estás en un velatorio, y sucede algo que es extremadamente gracioso para ti, costándote mantener la risa. – Te encuentras dando un importante discurso para mucha gente, y de repente te quedas en blanco sin saber cómo seguir. <p>Tras exponer las situaciones y escribir individualmente cómo se actuaría; se separa la clase en varios grupos, en torno a cinco personas, y se ponen en común las respuestas, con el propósito de llegar a un consenso sobre qué sería lo conveniente que debería hacer uno si se encontrara en esa tesitura y tuviera un momento para pensarlo (no actuar impulsivamente). Cuando lleguen a consenso, el portavoz de cada grupo lo expondrá al resto de la clase.</p> <p>Por último, el profesor hará las indicaciones que considere oportunas, para evidenciar la importancia de que seamos los conductores de nuestras emociones.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Ser consciente de la posible actuación visceral si sucede una situación similar. – Potenciar la reflexión y la búsqueda de la mejor solución en situaciones emocionales. – Analizar la situación y saber cómo actuar conduciendo nuestras emociones, aunque tenga gran carga emocional. – Potenciar la participación activa de las personas de manera individual. – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (individualmente y en grupos).
TIEMPO	Se desarrollará en 30-40 minutos (un tercio para la parte individual, otro para la grupal, y un último tercio para la puesta en común y las aportaciones del profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	La intención es que se vea la importancia de tomarse un segundo y pensar antes de actuar, aunque tenga una importante carga emocional. Por ello, el profesor se debe encargar de que los alumnos respondan de manera individual lo que emocionalmente les saldría, pero que en grupo se llegue a un consenso sobre lo

¹⁷⁸ Las situaciones han sido creadas tras una cuidadosa reflexión y una valoración de documentos con actividades semejantes. Nos hemos decantado por las que aparecen en la tarea, debido a que se considera que son las más adecuadas en este caso (este patrón también se dio en actividades donde se propusieron situaciones o algún caso particular).

	<p>que es correcto e ideal que se hiciera. Del mismo modo, hay que evidenciar la importancia de que seamos los conductores de nuestras emociones. Una cualidad importante es que las emociones deben ser entendidas sin exagerar o minimizar su importancia (Mayer y Salovey, 1997). Sólo se podrá conseguir esto si ponemos atención a nuestras emociones.</p> <p>Si bien, hay que tener cuidado cuando la visceralidad o pasión desmesurada nos dirige, en ese caso no somos el conductor. Es importante tomarse un segundo y pensar antes de actuar, aunque tenga una importante carga emocional. Cuenta hasta diez cuando estés enfadado, dicen algunos padres a sus hijos, eso son estrategias de control emocional. No significa “sentir” menos una emoción, sino comprenderla y gestionarla de un mejor modo. Cuando esto madura, se le llama reflexión o metaexperiencia de los estados de humor y de la emoción, cercano al sentipensar de Torre (2000), pensar en lo que siento y en que lo que siento está afectando a cómo pienso.</p> <p>Por último, ¿hay que someter las emociones?, es cuestionable mitigar las emociones en sí, pero no, en cierta medida, las causas y efectos de las mismas. En este punto surge la incertidumbre sobre si el control emocional, algo complejo, nos aproxima hacia un proyecto vital de hábitos-costumbres, saliendo de la naturalidad a la hora de actuar o vivir así las emociones.</p>
--	---

Tarea 7.2 Recomendaciones a seguir previas a la actuación	
DESCRIPCIÓN	<p>Esta tarea se apoya en la <i>appraisal theory</i> (teoría de la valoración de las emociones) de mano de la psicología cognitivista. Obviando la controversia de si la evaluación es consciente o no, el profesor expone la disyuntiva entre dos tipos de valoración, la propia a la <i>appraisal theory</i> donde la valoración se da inesperadamente y confluye en la emoción (difícil juzgarlo in situ o previamente, aunque sí se puede juzgar a posteriori, tanto la emoción como la forma de actuar), y la valoración previa a una futura situación que presumiblemente conllevará procesos emocionales (es verosímil dar consejos sobre la forma de actuar del sujeto de un modo previo a la emoción y la conducta).</p> <p>Tras la distinción, se proponen varios casos ficticios en los que un sujeto se ve inmerso en una situación emocional, y, mediante <i>brainstorming</i>, se debe retratar qué ocurre en cada fase o momento <i>appraisal</i> (primer tipo de valoración mencionada).</p> <p>Seguidamente, y de igual modo, se extrapolará cada caso hacia una acción futurible (el segundo tipo), haciendo posible la sugerencia previa a los procesos afectivos y la actuación.</p> <p>Por último el profesor matizará las conclusiones de los alumnos, acercándose a la línea de valorar la situación, ser conscientes de nuestros cambios fisiológicos, ver la viabilidad de cada actuación, sopesar las consecuencias, y disfrutar o sobrellevar la emoción.</p>

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer los momentos de valoración previa a los procesos emocionales. – Entender la complejidad de valorar de manera racional las situaciones emocionales – Dar recomendaciones sobre la manera de actuar en dichas situaciones. – Adquirir una actitud positiva hacia la utilidad de considerar los momentos de la valoración emocional. – Buscar una armonía interna entre la valoración racional y el disfrutar y vivir con las emociones de manera sana.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	Se desarrollará en 30-40 minutos (una primera parte con la exposición, una segunda para los <i>brainstormings</i> y una última parte para las conclusiones del profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	<p>En cuanto a los momentos, seguimos a Scherer (1993), que establece cinco fases que retratan las emociones: el procesamiento cognitivo de los estímulos (percepción y evaluación del contexto), los procesos neurofisiológicos (regulación del sistema), las tendencias motivacionales y conductuales (potencial de afrontamiento del sujeto), la expresión motora (comunicación de las emociones) y el estado afectivo subjetivo (reflexión y registro de la información).</p> <p>Entre las recomendaciones a seguir previas a la actuación que se pueden dar destaca: acercarse a la línea de tomarse un segundo para valorar la situación lo máximo posible, ser conscientes de nuestros cambios fisiológicos (no entenderlo como algo perjudicial, sino como una bendición ya que nuestro cuerpo reacciona ante estímulos externos), ver la viabilidad de cada actuación (poder evocar un abanico de posibles soluciones), sopesar las consecuencias (ver la opción que tiene un desenlace mejor o más positivo), o disfrutar o sobrellevar la emoción.</p>

Tarea 7.3 Factores de bienestar emocional	
DESCRIPCIÓN	<p>El término <i>emotional well-being</i> (bienestar emocional) es tratado por autores como Strack, Argyle y Schwarz (1991) o Bradburn (1969), y se estudia la relación que posee con el bienestar subjetivo, considerado como sinónimo de felicidad. Aunque el debate es interesante, en esta tarea no se pretende llegar a los determinantes que generan felicidad, sino mostrar que ciertas emociones (Arnold (1970), Lazarus (1991) o Fernández-Abascal (2008) las llaman positivas) generan bienestar. Por ello, se comienza con una aclaración por parte del profesor de que el bienestar emocional es el efecto producido en las personas por diversas emociones que surgen en determinadas acciones.</p> <p>Tras ello, expondrá esas emociones (según Bisquerra (2000) son alegría, humor, amor y felicidad, y dudosas son la sorpresa, la</p>

	esperanza y la compasión) y dividirá la clase en siete grupos, un grupo por emoción. Cada grupo debe explicar los factores de que esa emoción genere cierto bienestar (en el caso de la alegría, deberán explicar qué proporciona esa alegría y por qué cuando estoy alegre siento ese bienestar). Por último, se pone en común con ayuda del profesor y dispone de unos minutos para aclarar los factores y resolver cualquier tipo de duda que pueda aparecer.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Ser consciente de la existencia del bienestar emocional. – Describir, recopilar y analizar los distintos factores de las emociones que generan bienestar emocional. – Tener interés por realizar actividades que generen distintos factores emocionales que acerquen al bienestar emocional. – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos en siete grupos).
TIEMPO	Se desarrollará en 30-40 minutos (un primer tercio destinado a las explicaciones del profesor, otro tercio a las reuniones de grupo, y un último tercio de puesta en común y conclusiones).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	<p>El profesor debe realizar una exposición más o menos compleja y más o menos descriptiva en función del nivel que perciba en sus alumnos, ya que son términos con alto grado de abstracción que por lo general no suelen dominar con facilidad.</p> <p>Entre las principales fuentes de bienestar emocional, destacan la familia y relaciones sociales, el amor y relaciones sexuales, la satisfacción profesional, el ocio, la salud, las características socioeconómicas, ambientales, personales, o el humor (Bisquerra, 2000).</p>

Tarea 7.4 Bienestar individual y/o bienestar grupal	
DESCRIPCIÓN	<p>Volviendo a la cuestión de la tarea anterior (bienestar emocional), el profesor explica algunas ventajas del bienestar individual y del bienestar grupal. Tras la explicación, el profesor expone varios enunciados que los alumnos deben contestar decantándose por una opción u la otra, justificando la respuesta. Los enunciados serán los siguientes (el profesor puede utilizar otros ejemplos que sean semejantes a los que presentamos):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Si pudieras escoger, ¿qué preferirías?: que te tocara la lotería y se produjera una guerra en tu país, o que nunca te tocara la lotería pero tu país nunca sufriera una guerra. – Si pudieras escoger, ¿qué preferirías?: conseguir a tu amor platónico y que existieran reiteradas épocas de hambruna y penuria de agua, o que no consiguieras a esa persona pero que no se dieran situaciones de escasez de alimento y agua. – Si pudieras escoger, ¿qué preferirías?: ser alegre en una sociedad con pena y melancolía, o estar como siempre en una sociedad alegre.

	pero de sentido opuesto: Efectos bioquímicos, Efectos sociales, no socialización, Efectos cognitivos, bloqueo cognitivo, Efectos ante el distress, estrés, Efectos en la regulación de la conducta, evitar peligro, y Efectos en la autorregulación emocional, hiperbolizar esas situaciones. Tras ello, es esencial conocer qué les produce a ellos eso, así que utilizaremos el <i>brainstorming</i> para que los alumnos expongan ejemplos de situaciones que generan malestar emocional y los pensamientos que se originan, así como su distorsión cognitiva (Beck, 1978). El docente debe ir mediando entre las opiniones de los alumnos, y dirigirlos hacia lo que busca obtener. Tras la puesta en común, el profesor subraya los ejemplos más destacables, encuadrándolos en función de cada emoción, y finaliza con unas conclusiones que engloban todo lo dicho a lo largo de la tarea, tanto por parte del profesor, como de los alumnos.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Entender el concepto de malestar emocional – Evocar posibles situaciones con carga emocional que puedan generar malestar. – Examinar y clasificar las distintas situaciones que producen malestar emocional. – Tener conciencia de que ese tipo de situaciones puede afectar a uno mismo. – Potenciar la participación activa de las personas de manera individual y creativa.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	Se desarrollará en 30-40 minutos (el <i>brainstorming</i> debe ocupar la mitad; la otra mitad, estaría destinada a la puesta en común y las conclusiones que el profesor considerará pertinentes).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	En esta tarea y las posteriores, hay que ser cauto al tratar el tema, puesto que una emoción genere malestar no significa que haya que mitigar ese tipo de emociones (el miedo, la tristeza o la ira, son más que necesarios). Esto sirve para considerar que en la vida siempre existirán situaciones que generen un malestar emocional, por lo que es útil conocerlas, con el fin de saber cómo actuar.

9.8. Manejo de situaciones con carga emocional

Tarea 8.1 Intensificación de circunstancias que proveen sensación de bienestar	
DESCRIPCIÓN	Guiado tangencialmente por las cuestiones sobre autoevaluación emocional de Lazarus (1991) y apoyándose en la visión ya comentada del bienestar emocional, la tarea gira en torno a tres preguntas básicas sobre la reflexión del bienestar emocional. Inicia con la interpelación: ¿qué te genera bienestar y qué

	<p>emociones conlleva? Los alumnos tienen varios minutos para, de manera individual, escribir varios elementos que le generen emociones. Esto conduce a un breve avance de las emociones positivas (se desarrollará más adelante).</p> <p>Tras la puesta en común, el profesor hace otra pregunta: ¿qué tipo de bienestar es? De igual modo, los alumnos proceden con una reflexión individual y después grupal. Seguidamente, el profesor aporta (Anexo 6) la visión que tiene al respecto la Madre Teresa de Calcuta (2008).</p> <p>Con todo ello, se formula la última cuestión: ¿tiene sentido intensificar circunstancias que generan bienestar? Según la eudemonía aristotélica, el hombre busca por naturaleza ser feliz. El fin supremo del hombre es la felicidad. ¿Tiene sentido? Desde una línea frankliana desde luego que sí. En un debate entre el profesor y los alumnos se va retratando el sentido de ello, los factores que atañen (se desarrollará más adelante) y como es esencial en la vida buscar el bienestar, no esencialmente desde la corriente hedonista, sino entendiéndolo desde la armonía de la búsqueda y el respeto hacia los demás.</p> <p>¿En qué momento se busca? Siempre, pero extrapolándolo siempre a la situación en la que uno está inmerso. En el trabajo de un modo y gestionando lo profesional, lo social, el humor, etc. Y en el ocio se puede ser feliz de otra manera, y en la familia de otra. Lo que se quiere decir, en esencia, es que estemos donde estemos y hagamos lo que hagamos siempre hay posibilidad de buscar el bienestar emocional, todo depende de la gestión y gobierno de las situaciones y emociones.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Concebir la existencia del bienestar y las circunstancias que proveen esa sensación. – Examinar el tipo de bienestar que habitualmente buscamos. – Potenciar el interés por generar momento y ambientes que desemboquen en dicho bienestar. – Impulsar la reflexión personal y puesta en común.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (cada tercio corresponde a una pregunta, cada parte a su vez dividida en reflexión y exposición).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra, tizas y hoja Anexo 6.
OBSERVACIONES	El profesor debe controlar los tiempos e intentar guiar y dinamizar cada parte de la tarea, ya que es común que los alumnos puedan distraerse.

Tarea 8.2 Actividades para desarrollar emociones “positivas”	
DESCRIPCIÓN	Se comienza con una exposición de las emociones positivas según Fredrickson (1998, 2000): <i>joy</i> (alegría) cercano al <i>happiness</i> (felicidad) de Lazarus (1991), <i>interest</i> (curiosidad) como motivación e incluso similar al <i>flow</i> (fluir) de

	<p>Csikszentmihályi (2007), <i>contentment</i> (estar contento) similar a serenidad como la satisfacción del resultado de estar seguro, y <i>love</i> (amor) como las experiencias amorosas. Saltando la discusión de la posibilidad de estar hablando de conjunto de emociones y no de emoción en sí, capacitan al ser humano de recursos cognitivos, intelectuales, físicos, sociales, de atención y de actuación para un bienestar y mejor afronte de los problemas o crisis (Fredrickson, 1998, 2003).</p> <p>Se realiza una actividad que requiere que se distribuyan en grupos. Una vez hecho esto, y teniendo en cuenta que los alumnos son conocedores del concepto de bienestar emocional, y que existen acciones que generan emociones que nos dan cierto bienestar, se pide a los grupos que definan esas acciones o actividad que nos producen bienestar.</p> <p>Asumiendo la importancia de la motivación haciendo que el sujeto se sienta útil (Maya <i>et al.</i>, 2015), ¿Qué acciones o actividades generan emociones positivas que nos producen bienestar? Existen millones de ejemplos (quedar con amigos, reír, hablar con conocidos, ver la tv, etc.), y éstas se pueden agrupar en categorías, como por ejemplo la emoción predominante (alegría, humor, amor y felicidad), haciendo un mapa conceptual de cómo quedaría la búsqueda de las emociones positivas y las actividades que ayudaban a ello. También se pueden agrupar las actividades en diferentes bloques en función de su fuente de bienestar, como por ejemplo, las de tiempo libre, la salud y cubrir las necesidades biológicas, el humor y la risa, la familia y el amor, las relaciones sociales, el éxito profesional, etc.</p> <p>Una vez se han coordinado y lo han plasmado en el papel, el portavoz de cada grupo pone en común con el resto de la clase sus aportaciones, mientras que el profesor las anota en la pizarra. Cuando todos los grupos se han expresado, el profesor con ayuda de los alumnos, agrupará las actividades en categorías haciendo un mapa conceptual de cómo quedaría la búsqueda de las emociones positivas y las actividades que ayudaban a ello.</p> <p>Por último, el profesor completará la actividad en el caso de que haya algún aspecto sin tratar en la puesta en común (compartir, gratitud, etc.), y dará las explicaciones que considere, como que busquen la realización de estas actividades para conseguir ese bienestar, pero sin olvidar sus obligaciones y responsabilidades.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Desarrollar la capacidad de evocar posibles actividades que generen bienestar emocional. – Reconocer y comprender los diferentes tipos de actividades que generan bienestar emocional. – Adquirir una actitud positiva hacia las actividades que generan bienestar. – Tener interés por alcanzar un equilibrio entre realizar actividades que generan bienestar y tareas relacionadas con las obligaciones que uno tiene.

	<ul style="list-style-type: none"> – Potenciar la participación activa de las personas de manera individual y creativa. – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos en grupos).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (las reuniones de grupo ocuparan la mitad, la otra mitad será destinada a la puesta en común y las conclusiones del profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	Debemos buscar la realización de estas actividades para conseguir ese bienestar, pero sin olvidar sus obligaciones y responsabilidades. Es importante no sólo mostrar las emociones positivas como un medio para el bienestar personal, sino también como una ayuda en el logro de resultados positivos (Lucas, Diener y Larsen, 2009). El profesor tiene que buscar agrupar las actividades en diferentes bloques, como por ejemplo, las de tiempo libre, la salud y cubrir las necesidades biológicas, el humor y la risa, la familia y el amor, las relaciones sociales, el éxito profesional, etc.

Tarea 8.3 Regulación de aspectos que generan malestar emocional individual/grupal	
DESCRIPCIÓN	<p>Continuando la temática de tareas anteriores, donde se ha descrito qué es el malestar emocional y qué lleva a ello, el profesor diferencia entre un malestar de origen individual, ya sea de índole personal o influido por una situación (se considera aquí las circunstancias y el locus de control del protagonista), y un malestar de origen social, el ambiente lo genera. Con ello, camina la inherente dualidad de que el malestar individual es la principal fuente del malestar grupal, y a su vez ese malestar grupal revierte en el malestar individual de los sujetos. Este es uno de los principales motivos de regular aspectos que generan el malestar emocional, amortiguar la carga emocional negativa, a nivel personal y social, y aliviar parte del daño psicológico que dichas emociones puedan causar. De ahí la importancia de regular aspectos que generan el malestar emocional.</p> <p>No se trata de someterlas, sino de gestionarlas, ya que son indicadores (teoría sobre el marcador somático) que el organismo nos da para poder evitar peligros o actuar en nuestro propio beneficio. Las emociones deben ser bienvenidas y toleradas independientemente de si son agradables como si son desagradables (Mayer y Salovey, 1997).</p> <p>Tras la explicación, y divididos por grupos, deberán reflexionar en torno a la cuestión de cómo podemos regular esto. Después de un tiempo para debatir, cada grupo, mediante un portavoz, expondrá las conclusiones a las que llegaron. Por último, el profesor expondrá también las suyas, que principalmente giran en torno a la prevención de aspectos que generan malestar, la reflexión de la</p>

	situación, la minimización de impactos en la persona, la valoración a posteriori, el reconocimiento propio en el logro o la corrección de situaciones dañinas.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Conocer y relacionar el malestar emocional individual con el malestar emocional grupal, y viceversa. – Entender la importancia de la regulación emocional. – Favorecer la puesta en común, el trabajo en equipo y la participación. – Evocar soluciones que fomenten la regulación de aspectos que generan malestar emocional
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos por grupos).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (la exposición del profesor durará un tercio, otro tercio para el trabajo en grupo y puesta en común, y el resto para las conclusiones de profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	Es importante el hecho de definir correctamente qué se les pide a los grupos, y sobre qué tienen que reflexionar y debatir. Para ello, es cardinal que el profesor supervise los grupos y esté en contacto total para ir guiando muy de cerca a cada uno de ellos. Esta regulación la hacemos todos, aunque no nos lo propongamos, algunos mejor y otros peor. Siempre se puede mejorar, el avance constante es algo que hay que tener claro a la hora de afrontar estas situaciones. No obstante, un dominio de ello nos hace afrontarlas de un mejor modo. Esto no se traduce en someter estos procesos, como ya hemos se ha aclarado, ya que se produciría apatía e incluso se podría llegar a la ataraxia, sino que se busca un ajuste óptimo que nos permita tolerar las emociones de manera saludable.

Tarea 8.4 Prevención y afrontamiento de situaciones afectivamente dañinas	
DESCRIPCIÓN	Después de conocer qué es el malestar emocional, las principales características y las circunstancias que lo posibilitan, en esta tarea el profesor presenta dos ideas. La primera, está ligada a la teoría de la conducta <i>fly or fight</i> (huir o luchar), pero al ceñirnos al malestar emocional es más correcto utilizar prevención y afrontamiento, que, a fin de cuentas, muestra una analogía importante con el dicho común de prevenir o curar. La segunda idea subyace del afrontamiento, y destacan dos conceptos: la resiliencia como la capacidad de recuperarse y tener una adaptación positiva después de alguna adversidad significativa (Garmezy, 1991; Luthar, Cicchetti, y Becker, 2000), y el <i>coping</i> o afrontamiento como los mecanismos o habilidades en las que el sujeto se esfuerza por solventar conflictos sociales o personales intentando de tolerar o dominar el malestar producido (Lazarus y Folkman, 1984; Snyder, 1999), ya sea por problemas de diversa naturaleza, conflictos cognitivos o de pensamiento, o asociados a los procesos emocionales (Weiten, Lloyd, Dunn y Hammer, 2008).

	<p>En esta tarea el profesor separa la clase en grupos, poniéndoles en el escenario de que son una persona que con una situación que propicia una emoción determinada (un grupo trabajará la ira, otro tristeza, otro miedo, etc.), que acaba siendo perjudicial para el sujeto y su alrededor. Una vez expuesto el caso, se pide a los grupos que intenten encontrar indicaciones, consejos o pautas para que esa persona consiga evitar, aminorar, o al menos, sobrellevar esa situación, y a su vez cómo podrían intentar no fomentar, sin reprimir, situaciones que lleven a esa emoción. Tras reunirse el grupo, cada portavoz hablará a la clase sobre las indicaciones que podría dar al sujeto con la situación que generan la emoción (cada grupo con la emoción designada).</p> <p>El profesor matizará lo que cada portavoz diga, y concluirá dando las indicaciones que considere adecuadas, orientadas a analizar la situación que genera esa emoción, a pensar las cosas antes de actuar, a tener una visión positiva del momento, y en general, de la vida, etc.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Saber identificar y clasificar los posibles consejos que se le podría dar a la persona del caso propuesto. – Tener conciencia de que siempre tendremos situaciones que generarán emociones que provoquen malestar. – Distinguir dichas situaciones cuando nos ocurren a nosotros, para sobrellevarlo de la mejor manera posible. – Describir, recopilar y sintetizar las opiniones de cada uno, además de redactarlas de manera grupal. – Favorecer la colaboración, la puesta en común y el trabajo en equipo.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (distribuidos por grupos).
TIEMPO	Se desarrollará en 30-40 minutos (la presentación del caso ocupará un cuarto, el segundo cuarto está destinado para las reuniones de grupo, el tercer cuarto sería para la puesta en común, y un último cuarto que se encaminaría a las conclusiones del profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	<p>No se va a dar ningún tipo de pauta que garantice no tener situaciones que generen malestar emocional, o indicaciones para prevenirlas por completo, principalmente, porque no existen. Lo único que se puede hacer es dar fugaces consejos que puedan ayudarnos a tolerar de mejor manera esos momentos, pero sin encaminarse a erradicar o intentar ocultar esas emociones. Si bien, es importante aclarar que la prevención centrada en antecedentes como experiencia (<i>antecedent-focus emotion regulation</i>), como por ejemplo cortar pensamientos destructivos e intentar crear otros verbalizándolo, siempre es más efectiva que el afrontamiento centrado en la respuesta del problema en sí (<i>response-focus emotion regulation</i>) en lo referente al malestar emocional (Gross, 1998)</p>

Tarea 8.5	Técnicas para tolerar y controlar situaciones afectivamente dañinas
DESCRIPCIÓN	<p>Esta última tarea se entiende como el complemento de la tarea anterior. Centrado en las <i>coping skills</i> o las estrategias de afrontamiento en lo relevante a los procesos emocionales. La primera técnica de afrontamiento es la simple resolución, siempre que se pueda, cuando un problema nos inquieta una posibilidad de solventar los problemas emocionales sería resolver dichos problemas. En el caso que tenga una difícil solución se pueden utilizar numerosas técnicas como la reevaluación del problema, realizar actividades distractoras o entretenedoras, o buscar apoyo emocional en los demás para sobrellevar la ansiedad, tristeza o frustración (Lopes, Côté y Salovey, 2006).</p> <p>Entre esas <i>coping skills</i>, encontramos estrategias con las que podemos trabajar como el locus de control de la situación, análisis de la misma y observar las causas de su emoción, aceptar las emociones y gobernarlas. Vallés y Vallés (2000) las agrupa en estrategias de autocontrol (confianza en sí mismo, equilibrio, identificación de causas), estrategias de corte cognitivo (detención del pensamiento, cambio de pensamiento distorsionado), estrategias de actividad (humor, distanciamiento, confrontación, apoyo social, escape), o estrategias de cambio de valencia afectiva (búsqueda de otras emociones). “Para ayudar a los niños con el control emocional, debemos combatir fuego con fuego, proporcionando soluciones emocionales para problemas emocionales. Debemos educar al cerebro emocional así como al cerebro pensante.” (Shapiro, 1997b: 165).</p> <p>Entrados en la práctica, tras presentar las estrategias ya comentadas, se abordará de un modo específico tratando emoción a emoción, en función de lo que se puede hacer cuando se produce cada situación. Para ello, el profesor irá presentado cada caso y se apoyará en el <i>brainstorming</i> para explicar las posibles técnicas que podemos aconsejar (el docente siempre debe ir encauzando los opiniones para acercarlos a lo que él pretende expresar). Primero hablarán de una emoción, cuando acaben tratarán otra, y así hasta que concluyan.</p> <p>Especificidad situacional: no hay una estrategia mejor que otra, sino que en función de la situación y las variables unas u otras serán más efectivas. Por ello, existen terapias (como la racional emotiva de Ellis, que cambia los pensamientos irracionales por otros) y programas específicos para quitar fobias, para superar depresiones, para tolerar la ira... A modo de ejemplo, si estamos con la ira, el profesor basándose en las <i>coping skills</i> debe hablar de que controlen su respiración siendo profunda y lenta, a que antes de actuar reflexionen la manera que deberían comportarse, a buscar una relajación muscular, etc. Se pasaría a otra, como el miedo, y se hablará de la fijación de un objetivo (superar algún tipo de miedo), el control de la excitación, el discurso interior, la</p>

	reflexión de la situación, etc. (algunas técnicas serán útiles para varias emociones). El profesor concluirá destacando los aspectos significativos de cada emoción y dando las conclusiones que considere oportunas.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> – Describir y desarrollar las posibles técnicas de control y tolerancia de dichas situaciones. – Tener conciencia y valorar esas técnicas como instrumentos para la tolerancia y el control emocional en situaciones que generan alteraciones en el individuo. – Fomentar el interés por controlar ese tipo de situaciones. – Potenciar la participación activa individual y creativa. – Generar sentimiento por apoyar y ayudar en los casos que alguien de nuestro entorno tiene una de esas situaciones. – Fomentar la búsqueda de diferentes actividades sobre las relaciones sociales que generen un bienestar emocional.
PARTICIPANTES	Profesor y alumnos (de manera individual).
TIEMPO	La tarea se desarrollará en 30-40 minutos (al aparecer varios <i>brainstormings</i> , serán de corta duración y muy guiados; al final se deja unos minutos al profesor).
MATERIAL	Papel, bolígrafos, pizarra y tizas.
OBSERVACIONES	El profesor intentará presentar todas las emociones, aunque puede que necesite más tiempo. Se centrará en las emociones que son prioritarias a la hora de tolerar y controlar: la ira, la ansiedad, la vergüenza, el miedo, la aversión y la tristeza. Al ser varios <i>brainstorming</i> , deben ser de corta duración, muy dinámicos, con un alto asesoramiento por parte del profesor y con un tiempo al final de cada uno para que el profesor concluya.

9.9. Actividades no presenciales

Por último, aunque no son sesiones presenciales, por contigüidad al tener la cualidad de ser actividades, incluimos aquí los trabajos en grupo y de carácter individual que los alumnos deben desarrollar a lo largo del programa de manera no presencial.

Estas tareas se entienden como complemento a las acciones prácticas, por lo que se consideró que al final de cada una de las ocho sesiones prácticas se propusiera un ejercicio en el que los alumnos deben realizar, mejorar, dirimir, encontrar o reflexionar en torno a algo. Dichas actividades se desplegarán profusamente, tanto en lo relativo a sus contenidos, como en sus objetivos, materiales, temporalización, estructura, evaluación y demás, en el

momento de impartir cada sesión tratando de ser un procedimiento que se articule de manera acorde al desarrollo del programa.

Con todo ello, a continuación se define, en esencia, el cometido principal de cada una de las actividades:

- Actividad no presencial 1: Reflexionar, de manera individual, en torno a la dimensión o plano emocional del ser humano, o sobre el alcance del hombre como ser emocional.
- Actividad no presencial 2: Exploración individual sobre una emoción en concreto, o sobre una acción que conlleva alguna emoción personal.
- Actividad no presencial 3: Buscar e interpretar individualmente un anuncio, en formato audiovisual (útil en la siguiente sesión), que conlleve o esté relacionado con componentes afectivos.
- Actividad no presencial 4: Mejorar y dotar de firmeza argumental la defensa del personaje concerniente, distribuidos por grupos, en el Phillips 66 (realizado en esa misma sesión).
- Actividad no presencial 5: Exposición de un suceso vivido, visto u oído en el que el alumno pudo extraerse y valorar de la carga emocional.
- Actividad no presencial 6: Cavilar sobre alguno de los problemas de los adolescentes en su entorno e indagar acerca de la vinculación con los procesos emocionales.
- Actividad no presencial 7: Búsqueda y definición, grupalmente, de actividades que generen bienestar individual y grupal
- Actividad no presencial 8: Reflexionar, de manera individual, en torno a la dimensión o plano emocional del ser humano, o sobre el alcance del hombre como ser emocional. Feedback con la primera actividad.

9.10. Hojas anexas a las sesiones

Anexo 1. Hoja de clasificación de las emociones

Emoción	Definición	¿Qué síntomas tengo?	¿Qué me hace sentir eso?
Ira			
Miedo			
Tristeza			
Aversión			
Alegría			
Sorpresa			

Anexo 2. Fotografías sobre emociones



Anexo 3. Dimensiones del ser humano



Anexo 4. Narración propia

Hoy es tu primer día de clase, ese día que parecía lejano, ya está aquí. Nos hemos levantado con tiempo de sobra, tratando de no estar inquietos por las prisas, y así poder tomarnos las cosas con tranquilidad. Es un día de cambio y, por lo tanto, sentimos una cierta inquietud que se clava al estómago. Tienes que levantarte, vestirme, desayunar y prepararlo todo, te digo, y tú me miras con cara de como si fuera mucho para ti. Aún estás medio dormido y sé que no puedo decirte muchas cosas a la vez porque rápido te enfadas.

Saliendo por la puerta te haces el remolón, es tu estrategia, y a partir de ahora sucederá todos los días, como un ritual, yo intentando no alterarme y tú buscando cómo conseguirlo. Es un tira y afloja constante, quejándote por casi todo, así consigues ser el protagonista. Ya en la calle todo cambia, vamos hablando con alegría. Por las calles se ven más niños, acompañados de adultos los más pequeños y solos o en pandillas los más grandes. Siempre es agradable hacer el camino con otros niños y padres, con los que charlamos sobre cómo nos va, a la vez que los chicos se alegran de ir jugando.

Cerca del colegio hay mucha gente, llendo y viniendo, algunos padres fumando inquietos, otros con prisas, incluso se ve algún empujón. Es distinto del camino que traíamos, como si todo cambiara, la premura de los demás nos agobia y no quiero empezar el día así, mucho menos transmitirle esa ansiedad a los niños. Es mejor no perder la calma, siempre una sonrisa contrarresta esa situación, aunque haya que esforzarse por sacarla. Siguen llegando más niños con sus padres o abuelos, llorando algunos como si los fuesen a abandonar, y otros contentos de ver a sus amigos y poder divertirse.

Lo mejor de la mañana, sin duda, la despedida en la que nos damos un beso y te digo que luego nos vemos y que te quiero, mientras veo en tus ojos brillar el amor.

Un día cualquiera de una madre,
verdaderamente especial para mí.

Anexo 5. El caso Fele

“Una joven esposa, poco atendida por un marido demasiado ocupado en sus negocios, se deja seducir y va a pasar la noche a casa de su amante, situada al otro lado del río.

Al amanecer del día siguiente, para volver a su casa antes de que regrese su marido, que estaba de viaje, tiene que cruzar un puentecillo, pero un loco, haciendo gestos amenazadores, le cierra el paso. Ella corre hacia un hombre que se dedica a pasar gente con una barca, se monta, pero el barquero le pide el dinero del pasaje. La pobre no tiene nada y por más que pide y suplica, el barquero se niega a pasarla si no paga de antemano.

Entonces vuelve a casa de su amante y le pide dinero, pero éste se niega sin dar más explicaciones.

Al momento, se acuerda que un amigo vive en la misma orilla y va a visitarle. Él guarda por ella un amor platónico aunque ella nunca le había correspondido. Le cuenta todo y le pide el dinero, pero él también se niega: le ha decepcionado por una conducta tan ligera.

Intenta de nuevo ir al barquero, pero en vano. Entonces, desesperada, decide cruzar el puente. El loco la mata.”

Anexo 6. Tómame tiempo

Tómame tiempo para pensar,
es la fuente de poder.

Tómame tiempo para rezar,
es el mayor poder de la tierra.

Tómame tiempo para reír,
es la música del alma.

Tómame tiempo para jugar,
es el secreto de la perpetua juventud.

Tómame tiempo para amar y ser amado,
es el privilegio que nos da Dios.

Tómame tiempo para dar,
el día es demasiado corto para ser egoísta.

Tómame tiempo para leer,
es la fuente de la sabiduría.

Tómame tiempo para trabajar,
es el precio del éxito.

Tómame tiempo para hacer caridad,
es la llave del Cielo.

Madre Teresa de Calcuta

Capítulo 10. Evaluación del propio programa de intervención psicopedagógica en educación emocional

10.1 Introducción

En este capítulo¹⁷⁹, se atiende al postulado de Pérez Juste (1994) de que cualquier actividad puede ser evaluada y mejorada. Creemos fundamental el hecho de evaluar los programas formativos, con el fin de ver la bondad o mérito de los mismos y para poder tomar decisiones que se encaminen hacia la calidad.

Además de dar firmeza al programa, las evaluaciones son verdaderamente útiles para poder revelar las principales deficiencias y dificultades, y por tanto, buscar corregirlas o paliarlas. En nuestro caso, mostraremos en este apartado la evaluación que se ha realizado a la parte más vinculada a la práctica, la del Programa de Intervención Psicopedagógica de Educación Emocional.

En dicha evaluación, el análisis de la información (gracias a la recogida y volcado de los datos, tratamiento de los mismos y contrastes estadísticos pertinentes) provee de evidencias empíricas que nos permite interpretar los resultados y extraer conclusiones, es decir, darle un sentido a los datos, desarrollar una reflexión crítica con juicios de valor sobre el programa con vistas a la actuación, la adecuación y la mejora constante.

A partir de tomar la determinación de evaluar nuestro programa, desde la lógica, las cuestiones que deberían surgir aquí han de estar encauzadas

¹⁷⁹ Cronológicamente, la evaluación del programa comienza tras su diseño y antes que la aplicación del mismo, confluye con él durante el proceso, y continúa una vez concluido dicho programa. Por otro lado, se debería incluir este capítulo dentro del propio diseño del programa, pero la magnitud de la cuestión adquiere una categoría y envergadura que hace congruente entenderlo como un capítulo por sí mismo.

hacia qué es realmente evaluar, más concretamente evaluar un programa, qué aspectos debemos evaluar de nuestro programa, en qué momento o momentos vamos a evaluar dicho programa, y por último, cómo vamos a evaluar todo lo que se pretende evaluar.

No entendemos la evaluación como una operación puntual, sino que la consideramos como un proceso que se realiza antes, durante y tras el desarrollo del programa (como acción formativa y no como instrumento), con una estructura cíclica, con el propósito de ir optimizándolo en todas sus fases.

Por tanto, será esencial la identificación, recogida y tratamiento de la información para valorar y tomar las decisiones que se precisen, aumentando así la calidad de dicho programa (García Ramos, 2000).

Proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información –valiosa, válida, y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado en el mismo. (Pérez Juste, 1994: 513)

Por consiguiente, sin obviar la tradición evaluativa tyleriana en lo referente a los programas educativos, se efectúa una evaluación del programa en la que la recogida y análisis de información relevante (De la Orden, 1982) tiene como finalidad primordial valorar la bondad de las características del mismo (Scriven, 1980), la consecución de objetivos y la posible toma de decisiones (Cronbach, 1982).

Existen numerosos modelos evaluativos¹⁸⁰, entre los que se puede destacar el modelo de consecución de objetivos de Tyler (1950), el respondiente de Stake (1976), el orientado al consumidor de Scriven (1967), o el contrapuesto de Owens (1973) y Wolf (1974), entre otros modelos.

¹⁸⁰ Para una terminología y clasificación más detallada, véase Guba y Lincoln (1989), Carballo (1990), Colás y Rebollo (1993), García Ramos (2000), Pérez Juste (2000) o Escudero (2003).

En este caso, partiendo de la eclosión en el último medio siglo de múltiples modalidades sobre el proceso evaluativo en educación (García Ramos, 2012), nos apoyamos en el paradigma presentado por Stufflebeam y Shinkfield (2002), usualmente llamado modelo CIPP, al abordar cuatro momentos de la evaluación de programas: contexto, *input* (entrada), proceso y producto.

Dicho modelo evaluativo, ya utilizado en proyectos similares (Pérez-González, 2008), se considera un patrón muy bien definido que ayuda a evaluar numerosos aspectos, facilita la toma de decisiones y confiere al programa una consistencia y rigor notable.

No obstante, con el fin de lograr una mejor adaptación de la evaluación al programa, tendremos en consideración el modelo general de evaluación de Pérez Juste (1994), los aportes de De la Orden *et al.* (1997), en relación con el modelo de calidad universitaria, y el modelo de impacto de Kirkpatrick (1994).

En base a todos los referentes citados anteriormente, consideramos que lo más apropiado es que, en nuestro caso, el proceso evaluativo desarrollado se lleve a cabo en cinco grandes fases que abordan los principales aspectos o dimensiones que reflejan la necesidad, bondad y mérito de un programa formativo:

1. Metaevaluación.
2. Evaluación de contexto.
3. Evaluación de entrada.
4. Evaluación de proceso.
5. Evaluación de producto.

Estas fases evaluativas, definidas por el investigador, organizador y responsable del proceso evaluativo, llevan asociadas unas normas y criterios

de evaluación, detalladas por extenso en el análisis y presentación de resultados de cada una de las evaluaciones.

Se presenta, a continuación (Tabla 5), un compendio en formato tabular que ilustra de manera sinóptica todo el proceso:

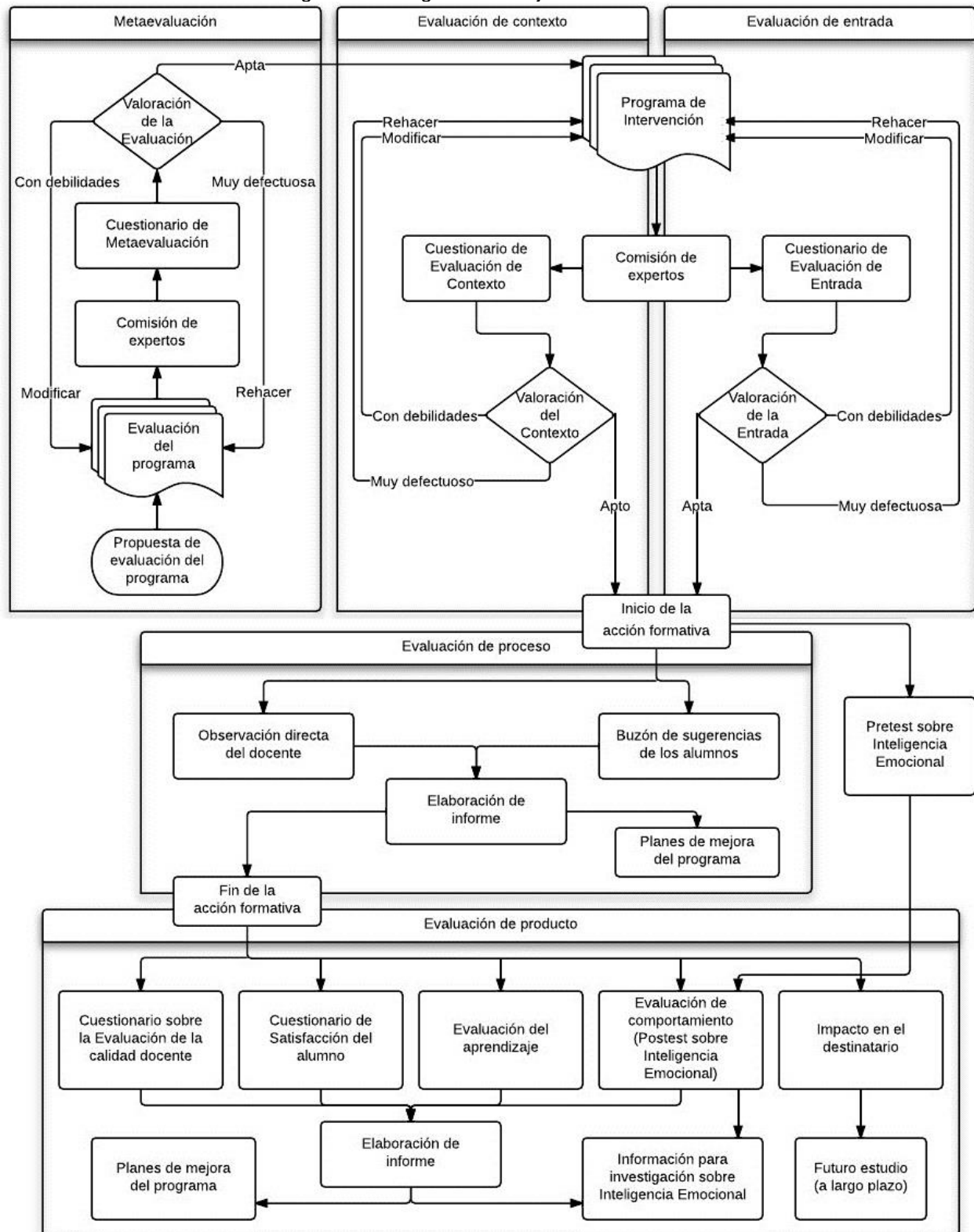
Tabla 5: Evaluación del programa educativo

		Fases de la Evaluación				
		Metaevaluación	Contexto (plan)	Entrada (instrumento)	Proceso (ejecución)	Producto (evaluación)
Aspectos Esenciales en la Evaluación	Momento de la evaluación	Previa a la evaluación	Previa a la aplicación del programa		Durante el programa	Al finalizar el programa
	Carácter de la evaluación	Evaluación de la propia evaluación	Evaluación de carácter predictivo		Evaluación orientadora y de control	
	Objetivo de la evaluación	Valorar la necesidad, utilidad y rigor en el proceso evaluativo	Conocer el estado inicial del programa, valorar la bondad de las características del mismo, pronosticar el posible éxito y la viabilidad del mismo		Observar los objetivos alcanzados y el grado, así como promover planes de mejora del programa	
	Evaluador	Expertos ajenos al programa	Expertos ajenos al programa		Alumnos y aplicador/observador	
	Dimensiones de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad de la evaluación • Viabilidad de la evaluación • Ética de la evaluación • Exactitud en la evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad en población • Adaptación al contexto • Originalidad del proyecto en función de lo existente • Viabilidad del proyecto • Metas acordes al proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación científica • Objetivos • Contenidos • Estrategias y temporalización • Actividades • Recursos • Presupuesto • Evaluabilidad del programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso • Estructura y despliegue de las tareas • Gestión 	<ul style="list-style-type: none"> • Costes • Competencia docente • Satisfacción (reacción) • Producto (aprendizajes y comportamientos) • Impacto (efectos a largo plazo)
	Instrumento de medida	Escalas de estimación	Escalas de estimación		Observación directa y buzón de sugerencias	Escalas de estimación, pruebas de nivel y test psicológicos

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, existen pautas de actuación, establecidas a priori, que se exponen de manera sintetizada a través de un diagrama de flujo de la evaluación (Diagrama 1), cuya pormenorización se encuentra en los párrafos posteriores.

Diagrama 1: Diagrama de flujo de la evaluación



Fuente: elaboración propia.

10.2. Metaevaluación del programa

Se considera imprescindible agregar esta evaluación con la que se inicia todo el proceso evaluativo que, en esencia, puede ser entendida como la evaluación de sí misma.

Metaevaluación es la evaluación de la evaluación –indirectamente, la evaluación del evaluador– y representa una ética así como una obligación científica cuando se involucra el bienestar de otros. (Scriven, 1991: 228)¹⁸¹

10.2.1. Descripción

El propósito último de la metaevaluación mana de la coherente necesidad técnica y ética de evaluar la evaluación, emitiendo juicios sobre su calidad. Pese a la escasez investigativa sobre el asunto y a las limitaciones de la metaevaluación como proceso evaluador, apreciamos la utilidad de la misma en la medida que nos provee de la presencia y potencialidad de la evaluación, a la vez que alivia la presión a la que generalmente está sometido el evaluador a la hora de cerciorar que su trabajo es de calidad, especialmente en el plano referente a la imparcialidad y al error técnico.

Por todo ello, este proceso se desarrolla mediante una evaluación de expertos¹⁸² ajenos al proyecto que utilizarán como instrumento una escala de estimación de elaboración propia (Cuestionario 1), junto con entrevistas individuales en profundidad a dichos expertos. Se halla cierta analogía, en cuanto a las dimensiones de la metaevaluación, con publicaciones de renombre en cuestión evaluativa (Stufflebeam, 1974, 2001; Scriven, 1991; Hong y Broden, 2003), congruencia verosímil por el influjo de las mismas.

¹⁸¹ “*Meta-evaluation is the evaluation of evaluations -indirectly, the evaluations of evaluators- and represents an ethical as well as a scientific obligation when the welfare of others is involves.*” (Scriven, 1991: 228). (La traducción es nuestra).

¹⁸² Expertos en evaluación de programas valorarán, de manera individual, este escrito y metaevaluación. Tras la finalización del proceso evaluativo, se procederá a la formalización de la intervención de cada experto en un documento que atestigüe la capacitación del mismo, así como el trabajo prestado y las diferentes evaluaciones realizadas durante su colaboración.

En lo relativo a las dimensiones, primero se evaluará la utilidad de la evaluación, centrados en el interés técnico, la validez, la capacidad de mejora y el acierto en la elección de lo evaluado. En segundo lugar, la viabilidad de la evaluación, asociada a su adecuación en la planificación, la sensatez en las decisiones, la viabilidad de aplicación y la aptitud económica. Tercero, la ética de la evaluación, con los criterios éticos, la actitud del personal, la protección de la integridad de los miembros, el sentido investigativo y la honestidad de la misma. Y cuarto y último, la exactitud de la evaluación, que engloba la fiabilidad, el carácter científico, la objetividad, la rigurosidad de los instrumentos y la claridad en la evaluación.

10.2.2. Pautas de evaluación

La metaevaluación es la primera que se pone en práctica. Como ya se ha comentado, esta evaluación la realiza una comisión de expertos con altos conocimientos sobre los procesos de evaluación de programas. El investigador convoca a reunión a cada experto y le presenta personalmente la finalidad de la evaluación, del programa, y del estudio en sí y se le notifica el interés por que forme parte del proyecto.

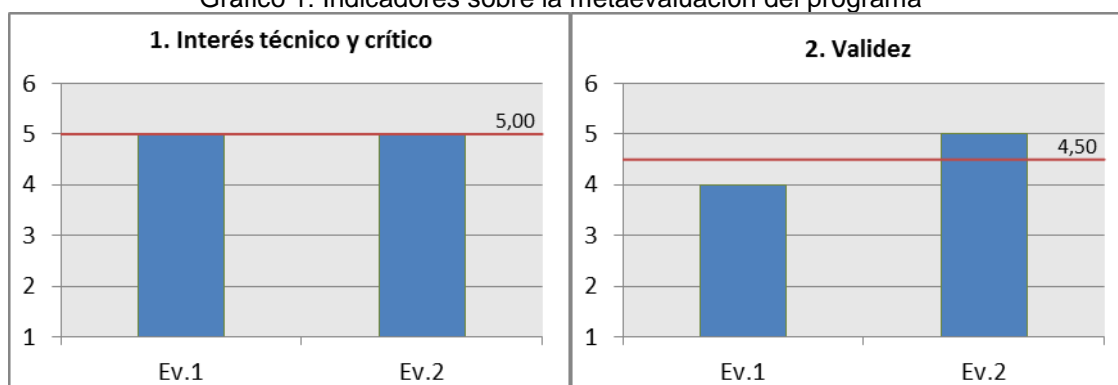
Tras la aprobación, el investigador suministra al evaluador la documentación de la propia evaluación, la cual tiene que valorar, y un breve resumen del programa y la investigación, cuya finalidad es exclusivamente contextualizar al experto sobre el tipo de acción formativa referida. Una vez el evaluador ha analizado dicha evaluación, completa el cuestionario de metaevaluación, y tiene una entrevista de corte cualitativa. Por último, el investigador analizará los resultados de cada uno de los evaluadores y toma las decisiones que considera oportunas: mantener y avanzar si la evaluaciones son aptas, modificar y volver a presentar dicha evaluación en caso de encontrar

debilidades, o eliminar y rehacer en el supuesto de que sea una evaluación muy defectuosa¹⁸³.

10.2.3. Presentación de resultados

Ante todo, se partió de la pretensión de evaluar la propia evaluación, al entender que para poder valorar la bondad del programa es necesario que esa herramienta sea objetiva, válida y fiable. Por ello en la metaevaluación se han medido las dimensiones: utilidad de la evaluación, viabilidad de la evaluación, ética de la evaluación y exactitud de la evaluación. En esta fase, la evaluación de expertos, ajenos a la tesis doctoral y al programa formativo, la componen D. Jesús Luís Alcalá Recuero (evaluador 1) y Dña. María Consuelo Valbuena Martínez (evaluador 2), reconocidos en el campo de la evaluación, el análisis de datos y la estadística avanzada.

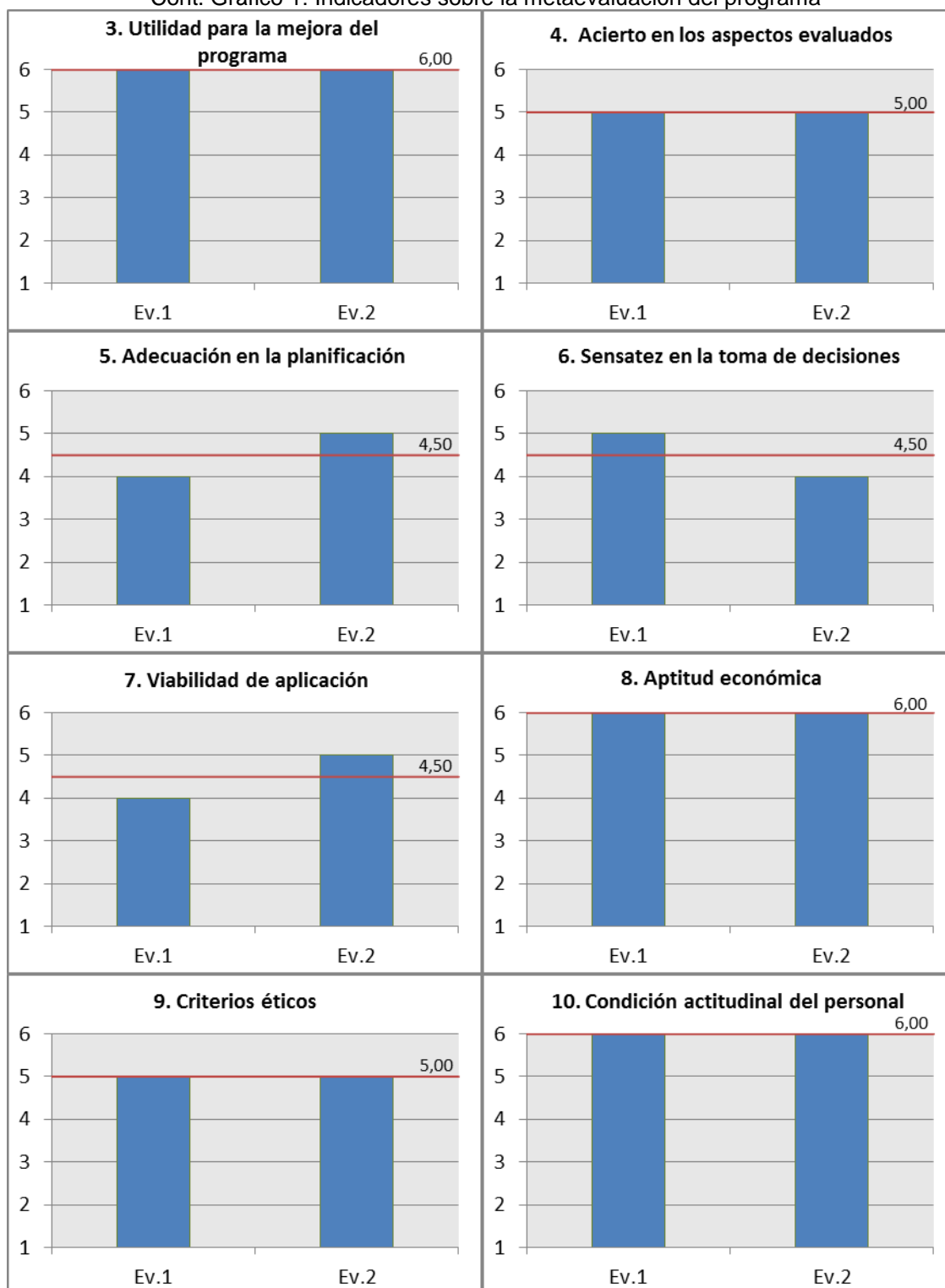
Gráfico 1: Indicadores sobre la metaevaluación del programa¹⁸⁴



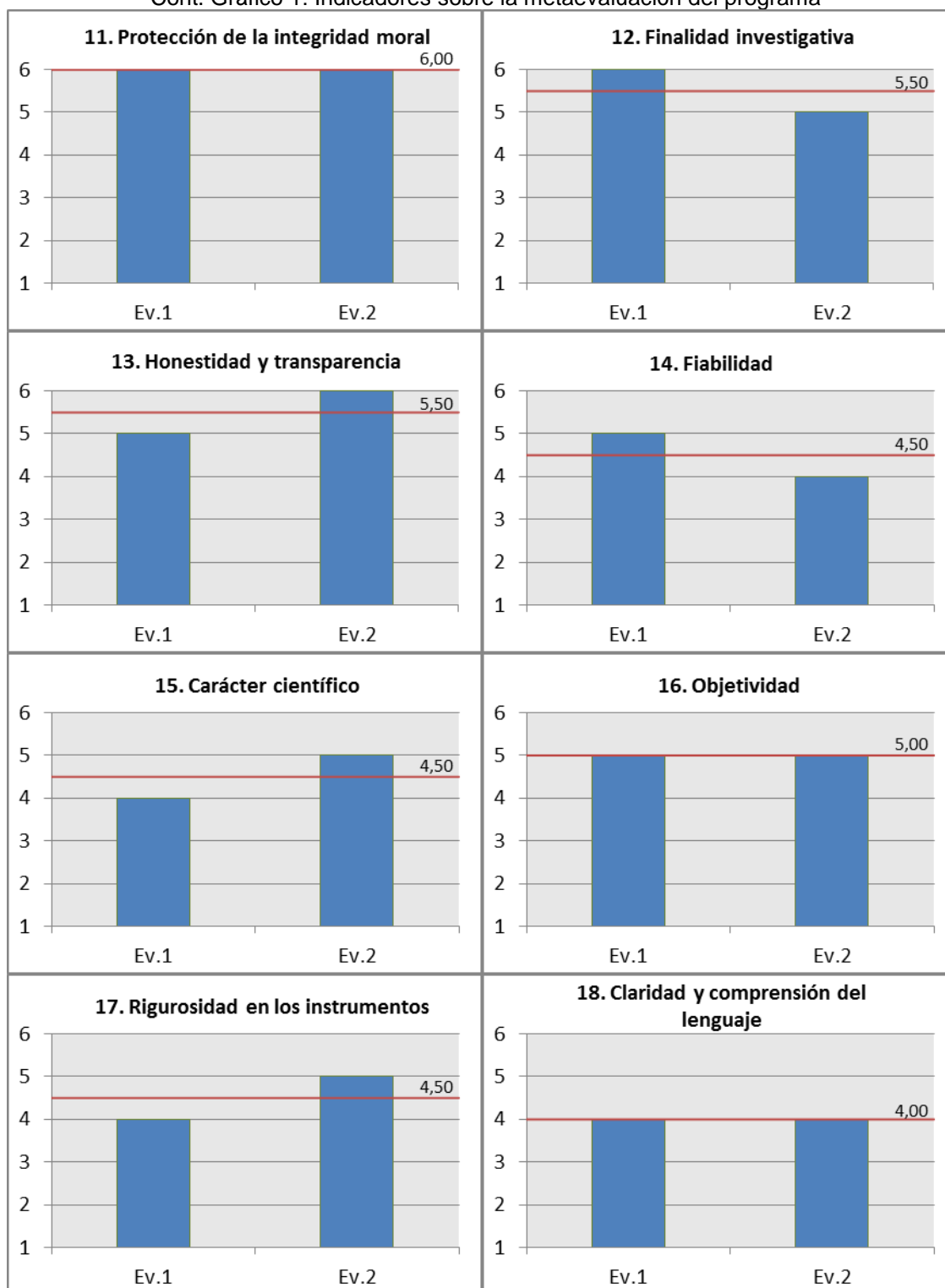
¹⁸³ La categorización de la valoración criterial se detalla en el momento de analizar los datos. Ocurre igual en las siguientes evaluaciones, como por ejemplo la evaluación de contexto. Si bien, de manera introductoria, para tomar decisiones juzgamos inadecuado realizar medias aritméticas en las escalas Tipo Likert, debido a que en este caso las variables tratadas no son consideradas de naturaleza cuantitativa. Actuando con coherencia sobre la naturaleza de las variables, es más riguroso regirse por otras medidas de tendencia central, como la moda.

¹⁸⁴ La línea horizontal en este conjunto de gráficos (y en los sucesivos con una naturaleza semejante) corresponde a la media aritmética de todos los evaluadores, cuantificada siendo 1 lo mínimo y 6 lo máximo.

Cont. Gráfico 1: Indicadores sobre la metaevaluación del programa



Cont. Gráfico 1: Indicadores sobre la metaevaluación del programa



Cont. Gráfico 1: Indicadores sobre la metaevaluación del programa

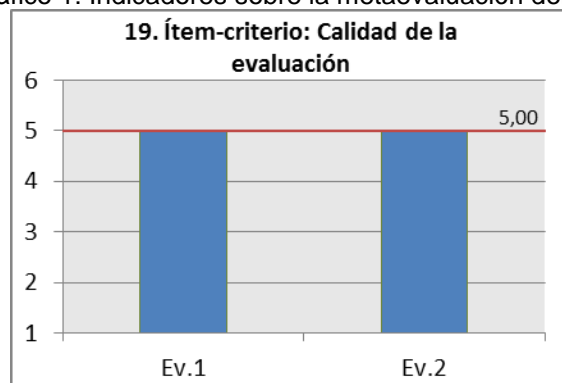


Tabla 6: Resumen de datos de la metaevaluación (ítems)

	Ev.1	Ev.2	Desv. Típ.	Media
1. Interés técnico y crítico	5	5	0,00	5,00
2. Validez	4	5	0,71	4,50
3. Utilidad para la mejora del programa	6	6	0,00	6,00
4. Acierto en los aspectos evaluados	5	5	0,00	5,00
5. Adecuación en la planificación	4	5	0,71	4,50
6. Sensatez en la toma de decisiones	5	4	0,71	4,50
7. Viabilidad de aplicación	4	5	0,71	4,50
8. Aptitud económica	6	6	0,00	6,00
9. Criterios éticos	5	5	0,00	5,00
10. Condición actitudinal del personal	6	6	0,00	6,00
11. Protección de la integridad moral	6	6	0,00	6,00
12. Finalidad investigativa	6	5	0,71	5,50
13. Honestidad y transparencia	5	6	0,71	5,50
14. Fiabilidad	5	4	0,71	4,50
15. Carácter científico	4	5	0,71	4,50
16. Objetividad	5	5	0,00	5,00
17. Rigurosidad en los instrumentos	4	5	0,71	4,50
18. Claridad y comprensión del lenguaje	4	4	0,00	4,00
19. Ítem-criterio: Calidad de la evaluación	5	5	0,00	5,00

Gráfico 2: Dimensiones sobre la metaevaluación del programa

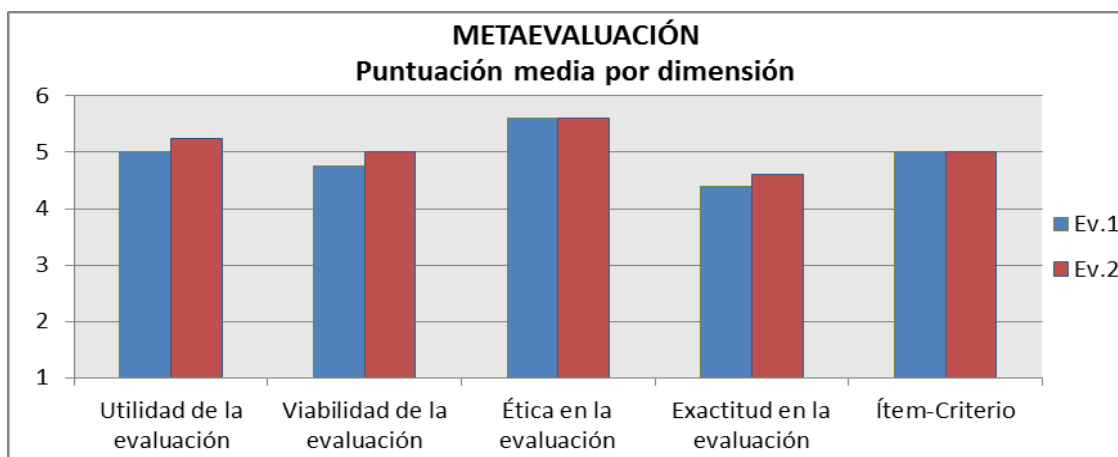


Tabla 7: Resumen de datos de la metaevaluación (dimensiones)

	Ev.1	Ev.2	Desv. Típ.	Media
Utilidad de la evaluación	5,00	5,25	0,64	5,13
Viabilidad de la evaluación	4,75	5,00	0,83	4,88
Ética en la evaluación	5,60	5,60	0,52	5,60
Exactitud en la evaluación	4,40	4,60	0,53	4,50
Ítem-Criterio	5,00	5,00	0,00	5,00

10.3. Evaluación de contexto

10.3.1. Descripción

En cuanto a la evaluación de contexto, nos sentimos avalados por una gran cantidad de publicaciones sobre la necesidad de la educación emocional, por lo que, tras analizar las diferentes posibilidades de inclusión como formación, se adopta la medida de introducirla como actividades formativas complementarias (AFC) en el ámbito universitario, aunque se deja siempre una apertura hacia otras vías en la educación.

Posteriormente, al identificar la población y sus necesidades, se abordan los principales problemas de los adolescentes y postadolescentes, los cuales presentan un alto grado emocional, y cómo la educación emocional serviría de ayuda. Por ello, recurrimos a la revisión de autores como Marcelli y Braconnier (2005), Nicolson y Ayer (2002) o Whitcomb y Merrell (2013) que estudian los principales problemas de los adolescentes (violencia, drogas, etc.), que pese a las fluctuaciones debidas a cada entorno y zona, se razona que los problemas que tienen los alumnos en general son los mismos. De ahí, que se opte por una educación emocional destinada a ellos, en la cual se dispuso que un bloque recogiera los principales problemas que estos tienen.

Si discutimos la evaluabilidad del programa, suena utópico tasar algo relacionado al plano emocional, pero existen cuantiosos ejemplos que demuestran que se puede realizar de un modo riguroso.

De igual modo, han surgido muchos programas que se vendieron como el remedio universal, algo impensable. La historia nos hace ser humildes a la hora de proponer objetivos y predecir los efectos que tendrá nuestro programa, por lo que los objetivos son más próximos al complemento del desarrollo integral y a la ayuda para afrontar los diferentes problemas que la vida propone, objetivos más que coherentes, útiles y viables observando las necesidades de esa población.

Con todo ello, en lo concerniente a la evaluación de contexto del programa, se toma la decisión de recurrir a una valoración de expertos¹⁸⁵ ajenos al proyecto, mediante una escala de estimación de elaboración propia (Cuestionario 2), complementándolo con una entrevista en profundidad individual, con la pretensión de obtener la aprobación de los mismos.

Los bloques correspondientes a la evaluación de contexto aluden a la necesidad en la población de una actividad formativa de estas características, a la adaptación del programa al contexto y a los participantes, a la originalidad del proyecto en función de las acciones educativas existentes, a la viabilidad de la puesta en práctica del programa, y por último, a la coherencia de las metas de todo el proyecto formativo. En concreto, en lo relativo a la viabilidad de la puesta en práctica del programa, existen experiencias anteriores que la respaldan, como el programa PIA (Martínez-Otero, 2007a) o PIELE (Hernández y García, 1992).

10.3.2. Pautas de evaluación

Tras recibir la aquiescencia de los expertos sobre la metaevaluación, se progresa hacia las evaluaciones previas a la ejecución del programa, la evaluación de contexto y de entrada. Ambas poseen una estructura y unas

¹⁸⁵ En este caso, la selección de expertos corresponde a especialistas con altos conocimientos en pedagogía, psicología y psicopedagogía, procediendo igual que con la anterior evaluación.

pautas de actuación idénticas, por lo que se presentarán de manera conjunta, únicamente les diferencia que uno se centra en el contexto y el plan de actuación y el otro en el programa como instrumento.

Al igual que en la metaevaluación, se forma una nueva comisión de expertos para la evaluación de contexto y entrada, en este caso, con profesionales con altos conocimientos en psicología y en pedagogía. El investigador convoca a reunión a cada experto, donde le invita a participar en la evaluación de contexto y de entrada.

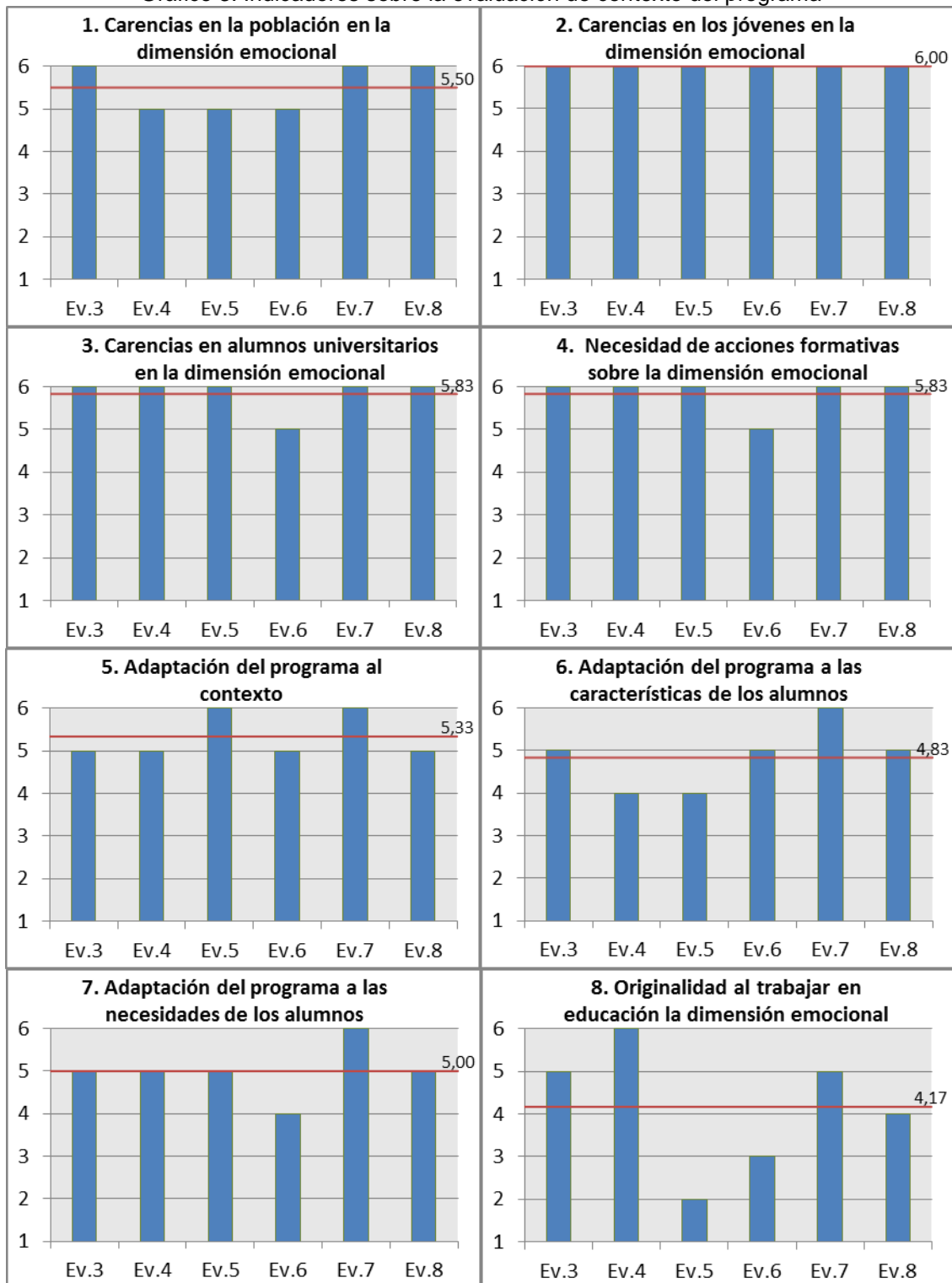
En el supuesto de que el experto acepte, se le entrega un breve resumen de la investigación que se lleva en curso y un informe con el grueso del programa, donde se pormenoriza la fundamentación, objetivos, contenidos, metodología, planificación, etc. Tras un tiempo, suficiente para que el experto pueda analizar dicho informe, se le entrega el cuestionario de contexto y el cuestionario de entrada, a rellenar de forma individual, que se integra con una entrevista. Una vez recogido los resultados de ambos cuestionarios, de todo miembro de la comisión, se analizan los resultados, se extraen conclusiones y se toman las decisiones pertinentes: mantener y avanzar si es apto, modificar/reparar si tiene debilidades, o eliminar/rehacer si es muy deficiente.

10.3.3. Presentación de resultados

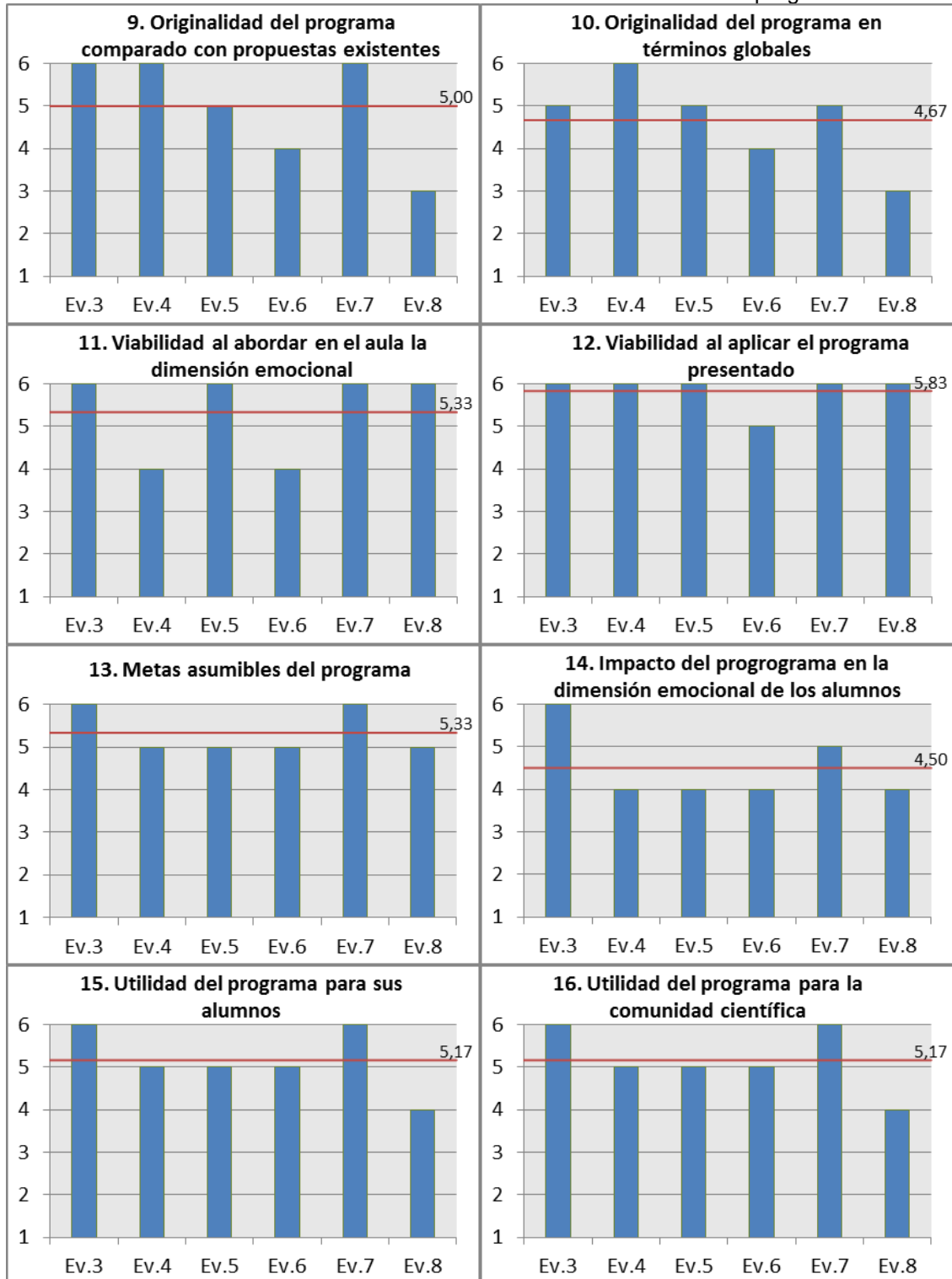
En cuanto a la evaluación de contexto se han medido las dimensiones: necesidad en la población de una actividad formativa de estas características, adaptación del programa al contexto y a los participantes, originalidad del proyecto en función de las acciones educativas existentes, viabilidad de la puesta en práctica del programa y coherencia de las metas de todo el proyecto formativo. En esta fase, la evaluación de expertos, ajenos a la tesis doctoral y al programa formativo, está compuesta por Dña. Ana Díaz Alguacil (evaluador 3), D. Alejandro Leal Quiñones (evaluador 4), D. Francisco José Fernández Cruz (evaluador 5), Dña. Laura Martín Martínez (evaluador 6), Dña. Ana María

Ozcáriz Arraiza (evaluador 7) y Dña. Ruth María de Jesús Gómez (evaluador 8), entendidos todos ellos, tanto en la creación de programas formativos, la bondad de los mismos, como en los procesos afectivos en el ser humano y su aplicación educativa.

Gráfico 3: Indicadores sobre la evaluación de contexto del programa



Cont. Gráfico 3: Indicadores sobre la evaluación de contexto del programa



Cont. Gráfico 3: Indicadores sobre la evaluación de contexto del programa

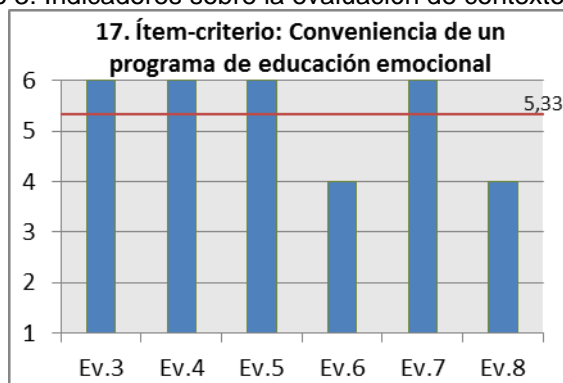


Tabla 8: Resumen de datos de la evaluación de contexto (ítems)

	Ev.3	Ev.4	Ev.5	Ev.6	Ev.7	Ev.8	Desv. Típ.	Media
1. Carencias en la población en la dimensión emocional	6	5	5	5	6	6	0,55	5,50
2. Carencias en los jóvenes en la dimensión emocional	6	6	6	6	6	6	0,00	6,00
3. Carencias en alumnos universitarios en la dimensión emocional	6	6	6	5	6	6	0,41	5,83
4. Necesidad de acciones formativas sobre la dimensión emocional	6	6	6	5	6	6	0,41	5,83
5. Adaptación del programa al contexto	5	5	6	5	6	5	0,52	5,33
6. Adaptación del programa a las características de los alumnos	5	4	4	5	6	5	0,75	4,83
7. Adaptación del programa a las necesidades de los alumnos	5	5	5	4	6	5	0,63	5,00
8. Originalidad al trabajar en educación la dimensión emocional	5	6	2	3	5	4	1,47	4,17
9. Originalidad del programa comparado con propuestas existentes	6	6	5	4	6	3	1,26	5,00
10. Originalidad del programa en términos globales	5	6	5	4	5	3	1,03	4,67
11. Viabilidad al abordar en el aula la dimensión emocional	6	4	6	4	6	6	1,03	5,33
12. Viabilidad al aplicar el programa presentado	6	6	6	5	6	6	0,41	5,83
13. Metas asumibles del programa	6	5	5	5	6	5	0,52	5,33
14. Impacto del programa en la dimensión emocional de los alumnos	6	4	4	4	5	4	0,84	4,50
15. Utilidad del programa para sus alumnos	6	5	5	5	6	4	0,75	5,17
16. Utilidad del programa para la comunidad científica	6	5	5	5	6	4	0,75	5,17
17. Ítem-criterio: Conveniencia de un programa de educación emocional	6	6	6	4	6	4	1,03	5,33

Gráfico 4: Dimensiones sobre la evaluación de contexto del programa

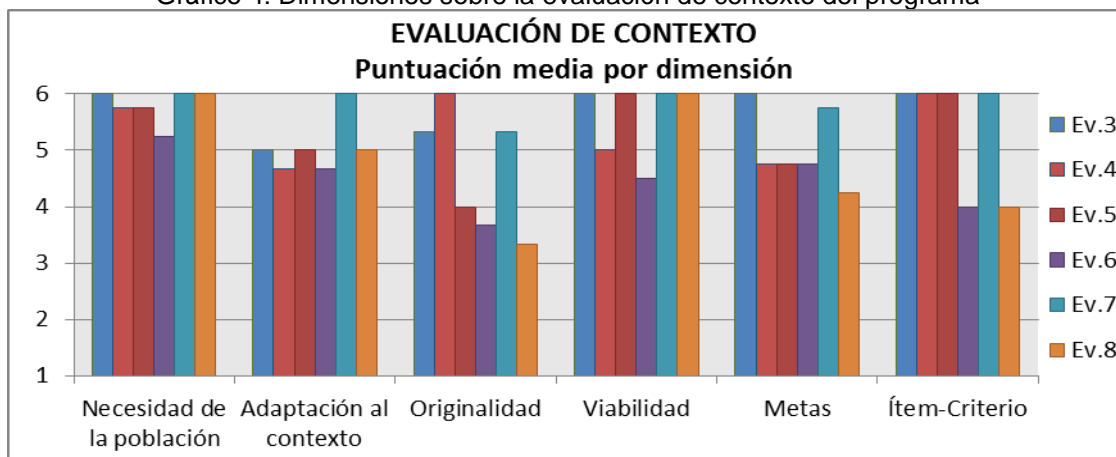


Tabla 9: Resumen de datos de la evaluación de entrada (dimensiones)

	Ev.3	Ev.4	Ev.5	Ev.6	Ev.7	Ev.8	Desv. Tip.	Media
Necesidad de la población	6,00	5,75	5,75	5,25	6,00	6,00	0,41	5,79
Adaptación al contexto	5,00	4,67	5,00	4,67	6,00	5,00	0,64	5,06
Originalidad	5,33	6,00	4,00	3,67	5,33	3,33	1,24	4,61
Viabilidad	6,00	5,00	6,00	4,50	6,00	6,00	0,79	5,58
Metas	6,00	4,75	4,75	4,75	5,75	4,25	0,75	5,04
Ítem-Criterio	6,00	6,00	6,00	4,00	6,00	4,00	1,03	5,33

10.4. Evaluación de entrada

10.4.1. Descripción

En lo referente a la evaluación de entrada, se ha puesto el máximo interés en la fundamentación científica del programa cimentada en el marco teórico de toda la investigación, a los objetivos y contenidos propuestos, la gran mayoría, tras una revisión bibliográfica de documentos especializados en educación emocional como Cuadrado y Pascual (2009), a las estrategias y temporalización en concordancia con la estructura de programas correspondientes a acciones formativas complementarias, a la metodología estructurada sobre la base de las técnicas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje reflexivo, creativo y motivador de los alumnos, apoyado en diferentes técnicas basadas en las dinámicas de grupo, como el *brainstorming* (lluvia de ideas), a las actividades seleccionadas y diseñadas tras una revisión bibliográfica de publicaciones especializadas sobre actividades de educación emocional, como Vallés y Vallés (2000), a la financiación y los recursos necesarios, y a la evaluabilidad del programa sobre el sentido, utilidad y viabilidad de la evaluación.

En el caso de que el programa se mantuviese en el tiempo, se debería ir optimizando su calidad perfilando los aspectos mejorables, con la ayuda de la experiencia adquirida en las aplicaciones, es decir, por el efecto producido por el proceso y el producto. Por todo ello, es inexcusable someterlo cada año a evaluación y evadir subterfugios en dicho compromiso.

En el ámbito meramente evaluativo, al igual que se procedió en la evaluación de contexto, se someten los criterios relativos a la entrada a una evaluación de expertos ajenos al proyecto, buscando la valoración positiva de dichas autoridades evaluadoras. Del mismo modo, se valoran, por separado, los bloques correspondientes a la evaluación de entrada, mediante una escala de estimación de elaboración propia (Cuestionario 3), junto a una entrevista personal que complementa dicha evaluación.

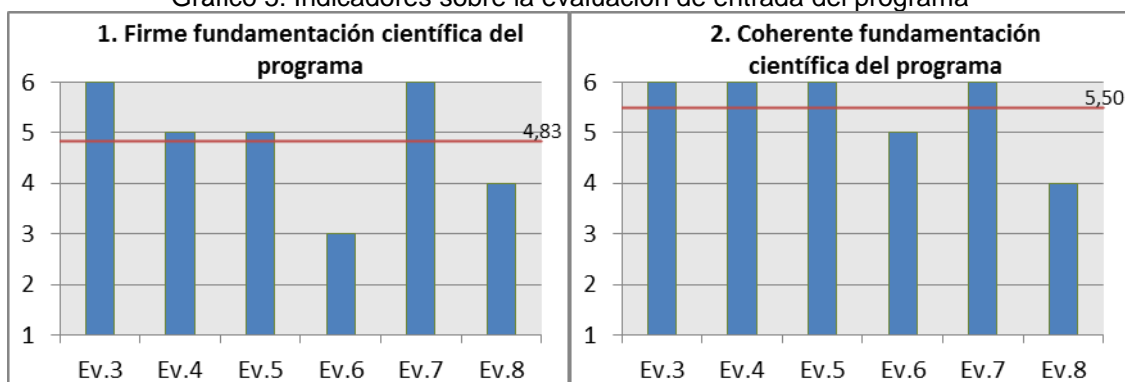
10.4.2. Pautas de evaluación

Con el fin de no duplicar la información, es apropiado remitir al lector al apartado 10.3.2. Presentación de resultados, puesto que la evaluación de entrada comparte la forma de proceder que la evaluación de contexto.

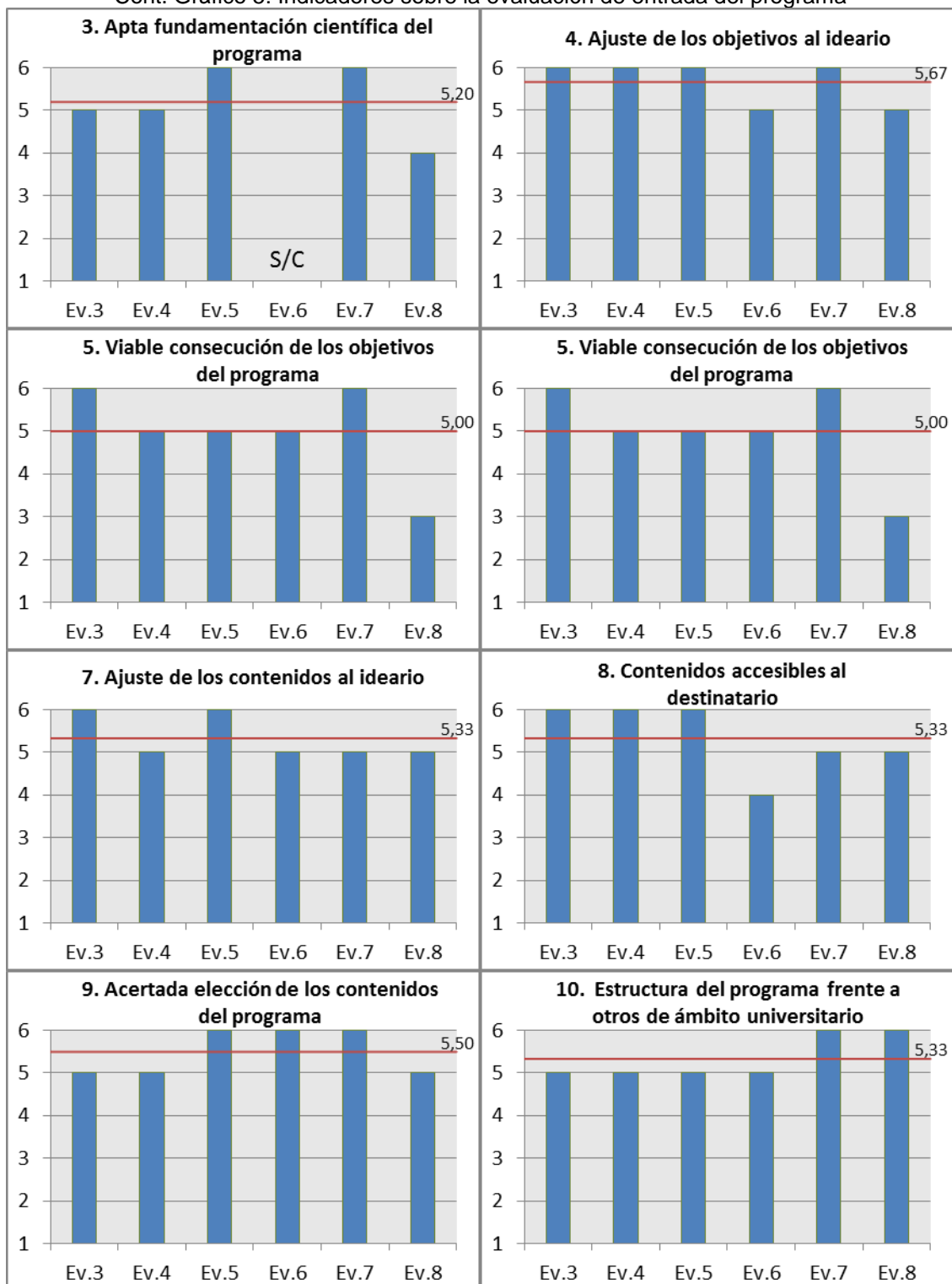
10.4.3. Presentación de resultados

En lo referente a la evaluación de entrada se han medido las dimensiones: fundamentación científica, objetivos, contenidos, estrategias y temporalización, actividades, recursos, presupuesto y evaluabilidad. En esta fase, la evaluación de expertos, se mantiene a los que participaron en la evaluación de contexto, ajenos a la tesis doctoral y al programa formativo.

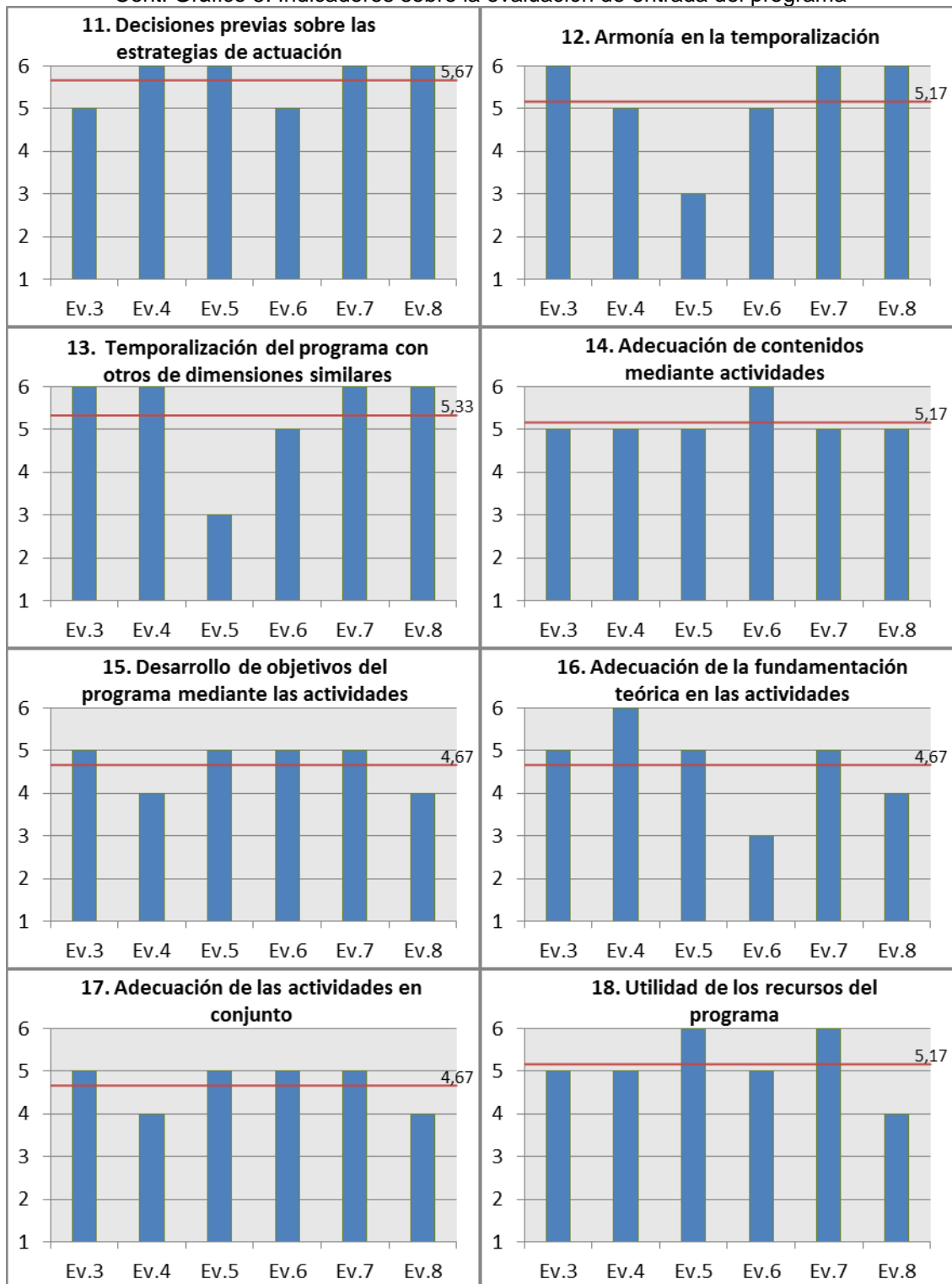
Gráfico 5: Indicadores sobre la evaluación de entrada del programa



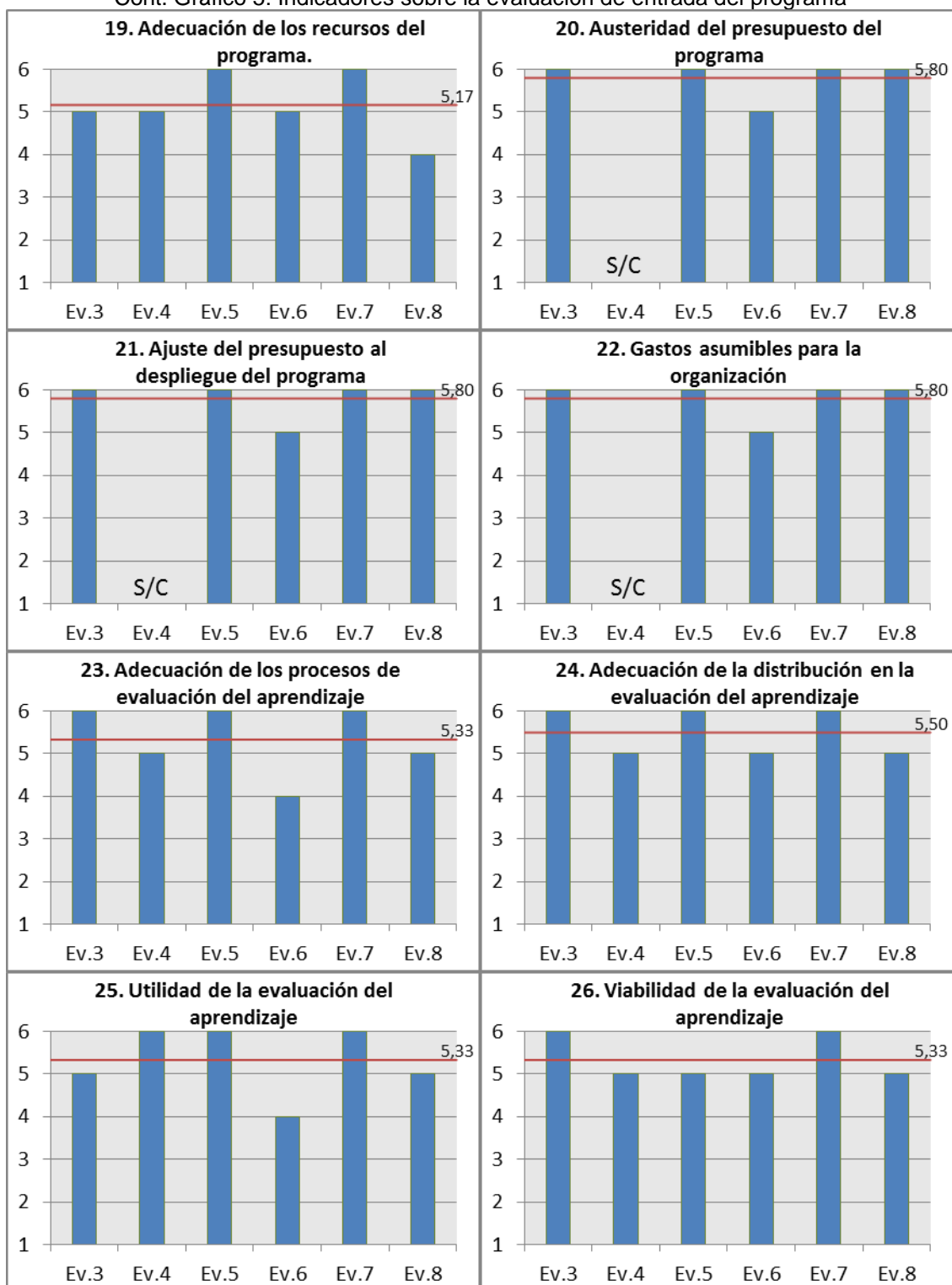
Cont. Gráfico 5: Indicadores sobre la evaluación de entrada del programa



Cont. Gráfico 5: Indicadores sobre la evaluación de entrada del programa



Cont. Gráfico 5: Indicadores sobre la evaluación de entrada del programa



Cont. Gráfico 5: Indicadores sobre la evaluación de entrada del programa

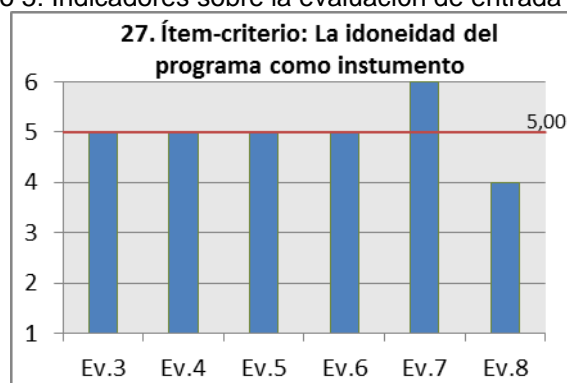


Tabla 10: Resumen de datos de la evaluación de entrada (ítems)

	Ev.3	Ev.4	Ev.5	Ev.6	Ev.7	Ev.8	Desv. Típ.	Media
1. Firme fundamentación científica del programa	6	5	5	3	6	4	1,17	4,83
2. Coherente fundamentación científica del programa	6	6	6	5	6	4	0,84	5,50
3. Apta fundamentación científica del programa	5	5	6	S/C	6	4	0,84	5,20
4. Ajuste de los objetivos al ideario	6	6	6	5	6	5	0,52	5,67
5. Viable consecución de los objetivos del programa	6	5	5	5	6	3	1,10	5,00
6. Conveniente elección de los objetivos del programa	5	5	6	S/C	6	4	0,84	5,20
7. Ajuste de los contenidos al ideario	6	5	6	5	5	5	0,52	5,33
8. Contenidos accesibles al destinatario	6	6	6	4	5	5	0,82	5,33
9. Acertada elección de los contenidos del programa	5	5	6	6	6	5	0,55	5,50
10. Estructura del programa frente a otros de ámbito universitario	5	5	5	5	6	6	0,52	5,33
11. Decisiones previas sobre las estrategias de actuación	5	6	6	5	6	6	0,52	5,67
12. Armonía en la temporalización	6	5	3	5	6	6	1,17	5,17
13. Temporalización del programa con otros de dimens. similares	6	6	3	5	6	6	1,21	5,33
14. Adecuación de contenidos mediante actividades	5	5	5	6	5	5	0,41	5,17
15. Desarrollo de objetivos del programa mediante las actividades	5	4	5	5	5	4	0,52	4,67
16. Adecuación de la fundamentación teórica en las actividades	5	6	5	3	5	4	1,03	4,67
17. Adecuación de las actividades en conjunto	5	4	5	5	5	4	0,52	4,67
18. Utilidad de los recursos del programa	5	5	6	5	6	4	0,75	5,17
19. Adecuación de los recursos del programa	5	5	6	5	6	4	0,75	5,17
20. Austeridad del presupuesto del programa	6	S/C	6	5	6	6	0,45	5,80
21. Ajuste del presupuesto al despliegue del programa	6	S/C	6	5	6	6	0,45	5,80
22. Gastos asumibles para la organización	6	S/C	6	5	6	6	0,45	5,80
23. Adecuación de los procesos de evaluación del aprendizaje	6	5	6	4	6	5	0,82	5,33
24. Adecuación de la distribución en la evaluación del aprendizaje	6	5	6	5	6	5	0,55	5,50
25. Utilidad de la evaluación del aprendizaje	5	6	6	4	6	5	0,82	5,33
26. Viabilidad de la evaluación del aprendizaje	6	5	5	5	6	5	0,52	5,33
27. Ítem-criterio: La idoneidad del programa como instrumento	5	5	5	5	6	4	0,63	5,00

Gráfico 6: Dimensiones sobre la evaluación de entrada del programa

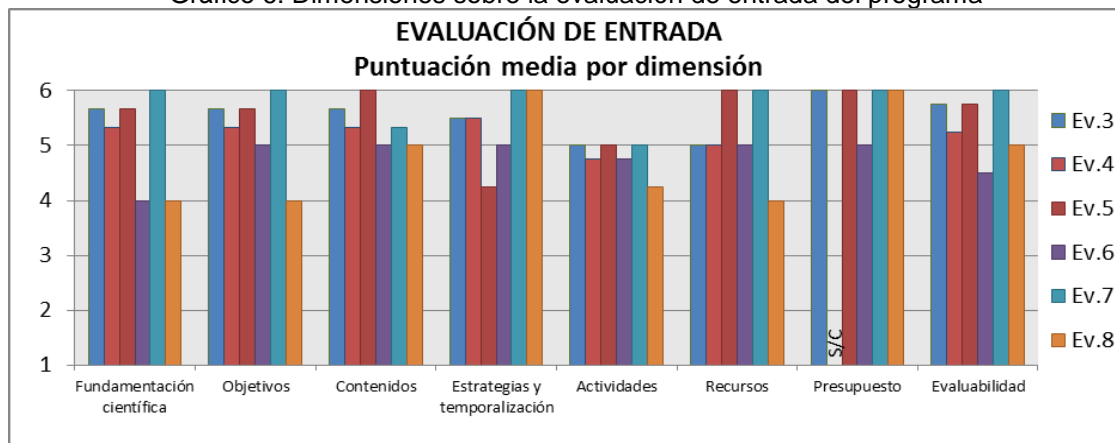


Tabla 11: Resumen de datos de la evaluación de entrada (dimensiones)

	Ev.3	Ev.4	Ev.5	Ev.6	Ev.7	Ev.8	Desv. Típ.	Media
Fundamentación científica	5,67	5,33	5,67	4,00	6,00	4,00	0,95	5,18
Objetivos	5,67	5,33	5,67	5,00	6,00	4,00	0,85	5,29
Contenidos	5,67	5,33	6,00	5,00	5,33	5,00	0,61	5,39
Estrategias y temporalización	5,50	5,50	4,25	5,00	6,00	6,00	0,88	5,38
Actividades	5,00	4,75	5,00	4,75	5,00	4,25	0,66	4,79
Recursos	5,00	5,00	6,00	5,00	6,00	4,00	0,72	5,17
Presupuesto	6,00	S/C	6,00	5,00	6,00	6,00	0,41	5,80
Evaluabilidad	5,75	5,25	5,75	4,50	6,00	5,00	0,65	5,38
Ítem-criterio	5,00	5,00	5,00	5,00	6,00	4,00	0,63	5,00

10.5. Evaluación de proceso

10.5.1. Descripción

Una vez llegado a la evaluación de proceso, en este punto se analiza el modo en que se lleva a cabo el programa. El docente valora durante el proceso el desarrollo del programa, en lo que a estructura y despliegue de tareas se refiere, así como la consecución de objetivos y los desajustes o diferencias que se dan entre lo planificado y lo ocurrido, con el fin de adoptar, considerándose necesario, medidas correctivas de manera inmediata o para evitar que se den en futuras ocasiones (Carballo, 1996).

No obstante, cabe destacar que se omitió la evaluación sobre la gestión financiera, debido al hecho de ser un programa sin ánimo de lucro y que está desprovisto de ingresos económicos.

Esta evaluación se realiza mediante observación individual no estructurada del aplicador e informes descriptivos realizados por él (desviaciones del plan original, errores, etc.). Incluso, es posible trabajar con material que ayude al proceso como las escalas de estimación, siguiendo el ejemplo de Álvarez González (2001)¹⁸⁶.

¹⁸⁶ Véase las páginas 104 y 105 de Álvarez González (2001), donde aparece un ejemplo de escalas de estimación sobre la evaluación del proceso, destinado al profesorado.

Esta información se complementa con la obtenida de otras fuentes, como el buzón de sugerencias, tanto para los alumnos como para el resto de personas implicadas en el programa. La información irá encaminada exclusivamente a la mejora de la calidad del programa.

10.5.2. Pautas de evaluación

Una vez recogido el beneplácito de los expertos en sendas evaluaciones, se está listo para llevar a cabo el programa. Es de razón mencionar que, con fines investigativos y con el motivo de poder realizar una comparativa, en la primera sesión se evalúa la IE de los alumnos, mediante el test MSCEIT y el TMMS-24.

Durante la aplicación del programa se utilizan varias técnicas evaluativas. Por un lado, el aplicador ejerce también de observador, y tras cada sesión acopia su percepción en anteinformes en donde se recojan la estructura y el despliegue de las tareas, así como sus impresiones personales. De igual modo, los alumnos tienen un buzón de sugerencias donde pueden mostrar sus opiniones, proporcionar recomendaciones al aplicador, valorar cualquier aspecto, o simplemente allegar su parecer. Se realiza un informe con toda la información atesorada, analizada con detenimiento una vez finalizada la acción formativa, con el designio de recoger datos de interés que faciliten la mejora del programa para la siguiente edición.

10.5.3. Presentación de resultados

Se pospone la presentación relativa a resultados sobre IE (MSCEIT y TMMS-24), ya que se hará por extenso en el análisis de resultados.

En lo referido a dichos anteinformes del evaluador y anotaciones del buzón de sugerencias, realizando una valoración de corte cualitativo, es

significativo que, con una elaboración independiente, las conclusiones de ambos procesos sean bastante satisfactorias y posean congruencia entre sí, ya que apuntan hacia la misma dirección.

Por un lado, destaca el grado de interés del alumno por la temática y la motivación con el programa formativo. El entusiasmo por el contenido en cuestión hace que los sujetos muestren una predisposición hacia las sesiones del programa. Si bien, es esencial el grado de motivación y el clima de trabajo dentro del aula, ya que las diferencias individuales son evidentes, quienes presentan estos rasgos hacen que el grupo avance de forma adecuada, colaborando en la construcción y transmisión de conocimiento; sin embargo, elementos discordantes pueden hacer que el clima se vuelva tedioso. De ahí que la motivación, apoyándose de razones como actividades novedosas o la utilidad en su futuro campo de trabajo, sea esencial con el grupo de trabajo.

En relación, hay otro factor esencial, la implicación del profesor. Buscar de forma permanente calar en el alumno, mediante la implementación o mejora de múltiples técnicas de enseñanza que salen de la habitual lección magistral, así como recursos o lugares, requiere un esfuerzo importante y tesón por parte del profesor. Incluso, en momentos con una finalidad menos formativa, como un correo electrónico, es una oportunidad para dejar alguna pincelada. Tratar de perseguir esto con empeño, además de ser voluntad percibida por los alumnos, alimenta sus ganas de conocer en dicha temática.

Como ya se ha comentado, otro aspecto motivacional es que estudiar cualquier título genera la encomiable expectativa de aprender conocimientos útiles a su futura vida profesional. Por ello, la instrucción sobre la dimensión emocional debe estar ligada con firmeza a su ámbito profesional. Esos conceptos inteligibles hay que aterrizarlos en la rama profesional, y en nuestro caso, mostrar ejemplificaciones vinculadas a su futuro trabajo ayuda a captar la atención ya que ven la analogía con posibles situaciones o problemas con los que se pueden encontrar.

Por el contrario, aspectos no tan favorables a considerar están focalizados en que la densidad de la temática hace que, en ocasiones, la intensidad decaiga, y en que el grado de abstracción y la prudencia al no tomar estos conocimientos de forma taxativa complican la comprensión de la esencia de tal explicación.

10.6. Evaluación de producto

10.6.1. Descripción

La última etapa corresponde a la evaluación de producto, que es la realizada al final del programa con el propósito de recopilar información que permita analizar si los objetivos planteados se consiguen o no (Bausela, 2003).

Dentro de esta evaluación, es conveniente diferenciar diferentes dimensiones:

- La evaluación de los costes, o relación de resultados en función de lo invertido, a la cual no se le da importancia en demasía al carecer de afán de lucro.
- La competencia docente del formador.
- La satisfacción del alumnado.
- La evaluación de los resultados como el logro de objetivos de manera inmediata y también otros efectos que se dan a raíz del programa.
- La evaluación del impacto como el efecto a largo plazo, tanto en los sujetos como en el contexto.

En este caso, son de especial interés las dos últimas (resultados e impacto), que pese a su compleja medición, es realmente lo que busca la

aplicación: tener unos efectos positivos y que estos causen un impacto favorable en la sociedad.

Por otro lado, es necesario evaluar el desempeño del aplicador del programa, ya que debemos estimular a los alumnos para que critiquen la propia práctica profesional (Elliot, 2000). Para ello, se utilizará el Cuestionario de Evaluación Docente por el Alumnado (CEDA)¹⁸⁷, aplicado por la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) en los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014 (Cuestionario 4). Se considera un instrumento adecuado, sometido a procesos de validación con criterios claramente definidos y con la fiabilidad que acredita su utilización durante varios años.

A continuación, erigidos sobre el modelo de impacto de Kirkpatrick (1994), se distinguen cuatro niveles que formalizan el resto de la evaluación de producto a la que todavía no se ha recurrido.

El primer nivel, *reaction* (reacción), alude a la satisfacción del alumno donde, mediante una escala de estimación de elaboración propia (Cuestionario 5), los alumnos emiten su valoración del programa una vez finalizada la acción formativa.

El segundo, *learning* (aprendizaje), se refiere a la adquisición de conocimientos referentes al programa y al cumplimiento de objetivos. Se evalúa con la prueba de nivel de adquisición de conocimientos teórico-prácticos en la última clase atendiendo a los indicadores de logro.

El tercero, *behaviour* (comportamiento), se centra en la aplicación de conductas aprendidas, considerando los conocimientos, habilidades, actitudes, y globalmente, el grado de desarrollo de las competencias emocionales, a pesar de que se debe ser consciente que parte de esos efectos no aparecen de

¹⁸⁷ Para más detalle sobre el instrumento de evaluación sobre la calidad docente, véase los trabajos de García Ramos (1997a, 1997b, 1998, 1999).

forma inmediata y sólo pueden percibirse a largo plazo. Esta valoración se apoya en instrumentos de medición de dimensiones de la IE, ya sea entendida como rasgo, o como habilidad cognitivo-emocional.

Se utiliza el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) para la IER y el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) para la IEC. Se realizará una medición antes de aplicar el programa y otra al finalizarse, con el fin de detectar las posibles variaciones entre ambos momentos.

Las fases *learning* y *behaviour* componen el denominado producto del programa, y es ahí donde se pone énfasis en la medición de la IE. A grandes rasgos, es la aplicación sobre un modelo pretest-posttest en la IER y la IEC.

Por último, el cuarto nivel, *result* (resultado), también denominado en este escrito como impacto, se posterga su medición en un futuro estudio en el que se evalúe de manera longitudinal los efectos producidos a largo plazo en su contexto personal y profesional, así como las mejoras revertidas en la persona, en su trabajo y en la sociedad, siendo conscientes de la dificultad que radica la determinación del influjo tras el paso de un tiempo determinado.

10.6.2. Pautas de evaluación

La última evaluación concierne a la evaluación de producto que se ejecuta una vez ha finalizado el programa, la cual se subdivide a su vez en varias evaluaciones, culminando así todo el proceso evaluativo.

Por un lado, se evalúa la calidad docente del aplicador de la actividad formativa, con el fin de valorar si el desempeño del profesor se ajusta a unos criterios de aptitud. En ella, los alumnos deben completar el cuestionario de evaluación docente por el alumnado donde se valora la calidad y el cometido del docente.

De la misma forma, se evalúa la reacción de los alumnos ante el programa mediante el cuestionario de satisfacción de los alumnos a rellenar por ellos mismo. El objetivo principal de esta evaluación es comprobar el grado en el que han sido complacidos con la acción formativa.

Por otro lado, propio de la educación, se evalúa el aprendizaje de conocimientos por parte del alumno mediante la prueba de nivel que se diseñará a final de la actividad formativa. Esta evaluación está íntimamente ligada con la siguiente evaluación, la evaluación del comportamiento. De hecho, en ocasiones, se pueden llegar a confundir, sobreponer o fusionar ambas, ya que hay situaciones en las que no se puede segregar y diferenciar el conocimiento del comportamiento.

Asimismo, se evalúan las conductas aprendidas, conocimientos, habilidades, actitudes, y globalmente, el grado de desarrollo de la IE con el TMMS-24 entendida como IER y, por otro lado, el MSCEIT como IEC, con posibilidad a la hora de contrastarlo con la misma evaluación realizada en la primera sesión, pudiendo así ver la evolución de los alumnos.

Por último, sería interesante valorar la medición del impacto a largo plazo. Es interesante distinguir en qué grado la acción formativa revierte una mejora en la vida de ser humano tras el paso del tiempo, pero, debido a la finitud del tiempo y a que numerosos efectos sólo se pueden ver a largo plazo, nos vemos obligados a relegarlo a un estudio posterior.

Para concluir, en base a todas estas mediciones sobre el proceso y el producto, las cuales proveen al investigador de valiosa información para valorar la consecución de metas propuestas previa ejecución del programa, se realiza un informe final en el que se recoge y analizan todos los aspectos, situaciones y datos reseñables, transformándose en planes de mejora encaminados a la toma de decisiones y optimización en la siguiente aplicación, y del programa

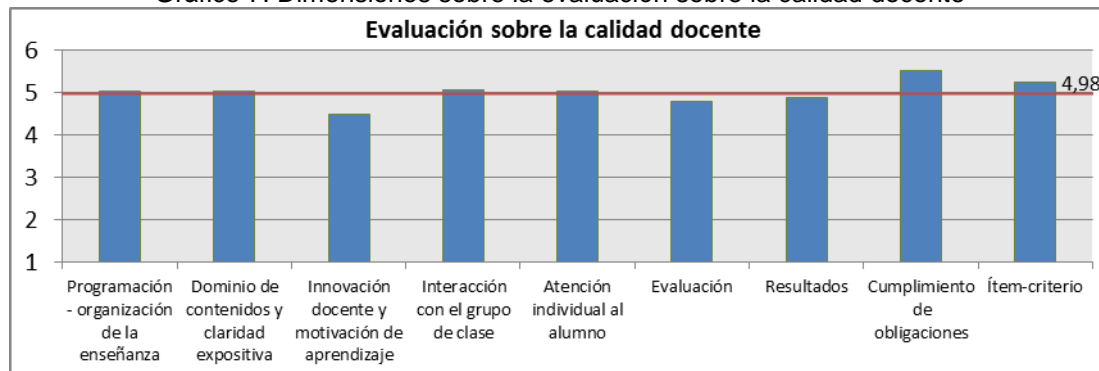
formativo en toda su extensión, actuando de forma iterativa con la búsqueda de la mejora constante.

10.6.3. Presentación de resultados

Comenzando con la evaluación de costes, como ya se ha comentado, prescindimos de extraer resultados puesto que no hay intereses económicos en la creación e implantación del programa.

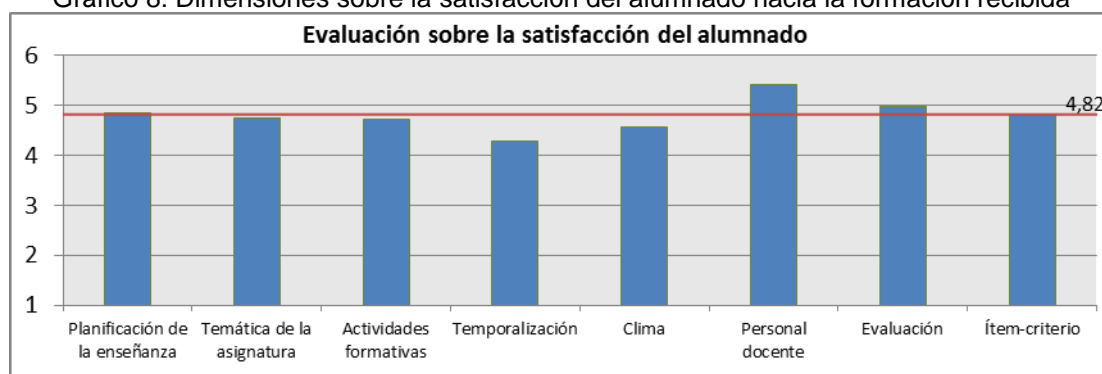
Consideramos que un aspecto determinante es valorar la calidad docente, puesto que el formador puede distorsionar el verdadero efecto del programa formativo. Los resultados de los 57 sujetos del grupo experimental sobre la evaluación sobre la calidad docente se resumen en (ocho dimensiones y un ítem criterio en escala Tipo Likert de 1 a 6): Programación-organización de la enseñanza con una media de 5,05 y una desviación típica de 1,06; Dominio de contenidos y claridad expositiva con media 5,03 y desviación 0,95; Innovación docente y motivación de aprendizaje con media 4,49 y desviación 1,46; Interacción con el grupo de clase con media 5,08 y desviación 1,11; Atención individual al alumno con media 5,03 y desviación 1,21; Evaluación con media 4,81 y desviación 1,12; Resultados con media 4,89 y desviación 1,17; Cumplimiento de obligaciones con media 5,52 y desviación 0,92; e Ítem-criterio con media 5,26 y desviación 0,75. Todo ello, se compendia en una calificación general con media 4,98 y desviación 1,17. Por lo que, con estas calificaciones medias (Gráfico 7), asumimos que los resultados sobre la calidad docente son bastante satisfactorios.

Gráfico 7: Dimensiones sobre la evaluación sobre la calidad docente



Otro factor esencial es la satisfacción del alumnado hacia la formación recibida. Por ello, y en síntesis, los resultados de los alumnos que han cursado el programa en el cuestionario aplicado (siete dimensiones más un ítem criterio en escala Tipo Likert de 1 a 6) son: Planificación de la enseñanza con una media de 4,86 y una desviación típica de 1,08; Temática de la asignatura con una media de 4,75 y una desviación de 1,32; Actividades formativas con una media de 4,73 y una desviación de 1,27; Temporalización con una media de 4,29 y una desviación de 1,31; Clima con una media de 4,57 y una desviación de 1,43; Personal docente con una media de 5,41 y una desviación de 0,8; Evaluación con una media de 4,97 y una desviación de 1,43; e Ítem-Criterio con una media de 4,82 y una desviación de 1,29. Con ello, en términos generales (Gráfico 8), los resultados son positivos, lo que muestra la satisfacción de los alumnos con el programa formativo.

Gráfico 8: Dimensiones sobre la satisfacción del alumnado hacia la formación recibida



La evaluación principal se asocia al aprendizaje del alumno. Si bien, en este apartado no presentamos resultados relativos a la IER e IEC del pretest y posttest sobre lo adquirido, tanto en conocimientos como conductas. En los siguientes capítulos se muestran por extenso, ya que dichos resultados son la base central del estudio de esta tesis.

Por último, no es posible reportar datos del impacto producido a largo plazo, ya que no ha pasado un tiempo suficiente para poder realizar cualquier tipo de análisis longitudinal. Es por ello que debemos postergarlo a un estudio futuro.

10.7. Cuestionarios de evaluación

Cuestionario 1: Cuestionario de Metaevaluación

Nombre:	Apellidos:
Institución de referencia:	

Este breve cuestionario, previo a la aplicación del programa formativo, analiza las características principales de la propia evaluación del programa, rigiéndose por cuatro dimensiones necesarias para poder hablar de una evaluación de calidad: utilidad, viabilidad, ética y exactitud en la evaluación.

Expresa, por favor, tu grado de acuerdo sobre las siguientes afirmaciones, haciendo una valoración en una escala de 1 a 6, sabiendo que el 1 siempre indica el grado más bajo y el 6 el grado más alto.

Dimensión	Nº	Ítem	Valoración					
			1	2	3	4	5	6
Utilidad de la evaluación.	1	Considero que la evaluación posee un interés técnico y crítico.						
	2	Considero que la evaluación posee validez (mide lo que pretende medir).						
	3	Considero que la evaluación es valiosa para la mejora del programa.						
	4	Considero acertada la elección de los aspectos evaluados.						
Viabilidad de la evaluación.	5	Distingo una adecuación en la planificación la evaluación.						
	6	Distingo una sensatez en la toma de decisiones sobre la evaluación.						
	7	Distingo una viabilidad de aplicación en todo el proceso evaluativo.						
	8	Distingo una aptitud económica en la evaluación.						
Ética en la evaluación.	9	Creo que la evaluación atiende a los criterios éticos propios de una evaluación.						
	10	Creo que es adecuada la condición actitudinal del personal encargado del proceso evaluativo.						
	11	Creo que la evaluación protege la integridad moral de todo implicado.						
	12	Creo que la evaluación tiene una finalidad investigativa y con propósitos de mejora.						
	13	Creo que es una evaluación honesta y transparente.						
Exactitud en la evaluación.	14	Percibo fiabilidad en la evaluación (precisión en las mediciones).						
	15	Percibo que la evaluación posee carácter científico.						
	16	Percibo objetividad en todo el proceso evaluativo.						
	17	Percibo rigurosidad en los instrumentos de medida.						
	18	Percibo claridad y comprensión en el lenguaje utilizado en la evaluación.						
Ítem-Criterio.	19	Desde una consideración general, evalúa globalmente: La calidad de la evaluación.						
Considerando lo anteriormente evaluado, ¿cuál estima que es el principal inconveniente?								
Considerando lo anteriormente evaluado, ¿cuál estima que es la principal virtud?								
Espacio dedicado a las observaciones pertinentes:								

Fuente: Elaboración propia.

Cuestionario 2: Cuestionario de Evaluación de Contexto

Nombre:	Apellidos:
Institución de referencia:	

Este breve cuestionario, previo a la aplicación del programa formativo, pretende analizar las necesidades de la población, abordar la situación del contexto, valorar la originalidad en la idea, y por último, examinar la viabilidad del programa y la relación con las metas propuestas en el mismo.

Expresa, por favor, tu grado de acuerdo sobre las siguientes afirmaciones, haciendo una valoración en una escala de 1 a 6, sabiendo que el 1 siempre indica el grado más bajo y el 6 el grado más alto.

Dimensión	Nº	Ítem	Valoración					
			1	2	3	4	5	6
Necesidad de la población.	1	Percibo que la población posee carencias en el desarrollo de su dimensión emocional.						
	2	Percibo que los adolescentes y jóvenes poseen carencias en el desarrollo de su dimensión emocional.						
	3	Percibo que los alumnos universitarios poseen carencias en el desarrollo de su dimensión emocional.						
	4	Creo que son necesarias acciones formativas que desarrollen la dimensión emocional.						
Adaptación al contexto.	5	Pienso que el programa presentado se adapta al contexto con el que trabaja.						
	6	Pienso que el programa presentado se adapta a las características de los alumnos.						
	7	Pienso que el programa presentado se adapta a las necesidades de los alumnos.						
Originalidad.	8	Considero original el hecho de trabajar en educación la dimensión emocional del ser humano.						
	9	Considero original el programa presentado en comparación con la propuesta formativa universitaria existente.						
	10	Considero original el programa presentado, en términos globales.						
Viabilidad.	11	Pienso que es viable abordar en el aula la dimensión emocional.						
	12	Pienso que es viable aplicar el programa presentado.						
Metas.	13	Estimo que son asumibles las metas del programa propuesto.						
	14	Estimo que el programa presentado producirá un impacto en la dimensión emocional de los alumnos.						
	15	Veó utilidad en el programa presentado para sus alumnos.						
	16	Veó utilidad en el programa presentado para la comunidad científica.						
Ítem-Criterio.	17	Desde una consideración general, evalúa globalmente: La conveniencia de la aplicación de un programa que desarrolle la dimensión emocional.						
Considerando lo anteriormente evaluado, ¿cuál estima que es el principal inconveniente?								
Considerando lo anteriormente evaluado, ¿cuál estima que es la principal virtud?								
Espacio dedicado a las observaciones pertinentes:								

Fuente: Elaboración propia.

Cuestionario 3: Cuestionario de Evaluación de Entrada

Nombre:	Apellidos:
Institución de referencia:	

Este breve cuestionario, previo a la aplicación del programa formativo, pretende analizar el estado inicial de cada una de las principales dimensiones del programa a evaluar, como instrumento de una acción formativa para alumnos universitarios.

Expresa, por favor, tu grado de acuerdo sobre las siguientes afirmaciones, haciendo una valoración en una escala de 1 a 6, sabiendo que el 1 siempre indica el grado más bajo y el 6 el grado más alto.

Dimensión	Nº	Ítem	Valoración					
			1	2	3	4	5	6
Fundamentación científica.	1	Considero firme la fundamentación científica del programa.						
	2	Considero congruente la fundamentación científica del programa.						
	3	Considero apta la fundamentación científica del programa.						
Objetivos.	4	Estimo que los objetivos se ajustan al ideario del programa.						
	5	Estimo que es viable la consecución de los objetivos del programa.						
	6	Estimo que es conveniente la elección de los objetivos del programa.						
Contenidos.	7	Valoro que los contenidos se ajustan al ideario del programa.						
	8	Valoro que los contenidos son accesibles al destinatario.						
	9	Valoro que es acertada la elección de los contenidos del programa.						
Estrategias y temporalización.	10	Veó consonancia entre la distribución estructural del programa y la de los programas de ámbito universitario.						
	11	Veó adecuación en las decisiones previas sobre las estrategias de actuación.						
	12	Veó una adecuación en la temporalización.						
	13	Veó adecuación entre la temporalización del programa y la de los programas de dimensiones similares.						
Actividades.	14	Pienso que es adecuado el despliegue de contenidos del programa mediante las actividades.						
	15	Pienso que es adecuado el desarrollo de objetivos del programa mediante las actividades.						
	16	Pienso que es adecuada la fundamentación teórica en las actividades.						
	17	Pienso que son adecuadas las actividades al programa, en conjunto.						
Recursos.	18	Distingo utilidad de los recursos (personales y materiales) para el desarrollo del programa.						
	19	Distingo adecuación de los recursos (personales y materiales) al programa.						
Presupuesto.	20	Creo que el presupuesto del programa es austero en relación con programas de similares dimensiones.						
	21	Creo que el presupuesto del programa se ajusta económicamente al despliegue del programa.						
	22	Creo que es accesible que la organización asuma los gastos recogidos en el presupuesto.						

Dimensión	Nº	Ítem	Valoración					
			1	2	3	4	5	6
Evaluabilidad.	23	Considero adecuados los procesos de evaluación de aprendizaje del programa.						
	24	Considero adecuada la distribución en la evaluación de aprendizaje del programa.						
	25	Considero útil la evaluación de aprendizaje del programa.						
	26	Considero viable la evaluación de aprendizaje del programa.						
Ítem-Criterio.	27	Desde una consideración general, evalúa globalmente: La idoneidad del programa como instrumento.						
Considerando lo anteriormente evaluado, ¿cuál estima que es el principal inconveniente?								
Considerando lo anteriormente evaluado, ¿cuál estima que es la principal virtud?								
Espacio dedicado a las observaciones pertinentes:								

Fuente: Elaboración propia.

Cuestionario 4: Cuestionario de Evaluación Docente por el Alumnado

Asignatura:	Curso:
Grupo de referencia:	

Este breve cuestionario, tras a la aplicación del programa formativo, pretende analizar la competencia docente en la formación, basándose en indicadores de logro de dimensiones como la programación de la enseñanza, el dominio de contenidos, la claridad expositiva, la interacción con el grupo, la atención individual al alumno, la evaluación, los resultados y el cumplimiento de obligaciones.

Expresa, por favor, tu opinión sobre las siguientes afirmaciones del profesor, haciendo una valoración en una escala de 1 a 6, sabiendo que el 1 siempre indica el grado más bajo y el 6 el grado más alto.

Dimensión	Nº	Ítem	Valoración					
			1	2	3	4	5	6
Programación-organización de la enseñanza.	1	Al comienzo de las clases explica la guía docente de la asignatura de la que es responsable.						
	2	En cada clase hace una presentación de lo que se va a tratar.						
	3	A lo largo de las sesiones desarrollamos el contenido del programa.						
	4	El desarrollo de la clase refleja una buena preparación previa por parte del profesor.						
Dominio de contenidos. Claridad expositiva.	5	Relaciona el contenido de la clase con lo visto anteriormente.						
	6	Cuando utiliza el método expositivo es ordenado en la explicación de los temas.						
	7	En cada tema resalta los conceptos más importantes.						
	8	Domina los contenidos de la materia que enseña.						
Innovación docente. Motivación de aprendizaje.	9	Propone diferentes actividades para dar respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos.						
	10	Emplea diferentes recursos didácticos (ordenador, retroproyector, pizarra, laboratorio, aula virtual...).						
	11	Organiza actividades complementarias relacionadas con su asignatura (conferencias de expertos, investigaciones, talleres...).						
	12	Hace que aumente mi interés por esta asignatura.						
Interacción con el grupo de clase.	13	Lanza preguntas para comprobar que hemos entendido lo explicado o analizado en las actividades de trabajo personal.						
	14	Los alumnos participamos en la elaboración y exposición de algunos temas.						
	15	Nos motiva a preguntar y a participar en el desarrollo de la clase.						
	16	Provoca diálogo, reflexión y debate sobre los temas tratados.						
Atención individual al alumno.	17	Organiza tutorías para la aclaración de dudas personales y la dirección de las actividades... propuestas.						
	18	Es respetuoso con los juicios y opiniones de los demás.						
	19	Me resulta accesible y cercano en las relaciones fuera del aula.						
	20	Atiende individualmente a los alumnos que solicitan comprobación de ejercicios, aclaración de dudas...						

Dimensión	Nº	Ítem	Valoración					
			1	2	3	4	5	6
Evaluación. Exámenes.	21	El método de evaluación (exámenes, trabajos) se adecua a los objetivos de aprendizaje de la asignatura.						
	22	El profesor utiliza diferentes técnicas de evaluación: exámenes, trabajos, exposiciones, asistencia, etc.						
	23	Conocemos los criterios de evaluación de las actividades propuestas antes de realizarlas.						
	24	Es justo al asignar la calificación.						
Resultados.	25	Considero que he alcanzado los objetivos de aprendizaje fundamentales fijados en la guía docente de la asignatura.						
	26	He adquirido competencias y destrezas que me permiten resolver futuras situaciones laborales.						
	27	La formación recibida en la asignatura contribuye a mi desarrollo personal.						
	28	La preparación obtenida ha contribuido a aumentar mi responsabilidad social.						
Cumplimiento de Obligaciones.	29	Asiste siempre a clase. (No pierde clases).						
	30	Recupera las clases perdidas, siempre.						
	31	Es puntual al comenzar y finalizar la clase.						
	32	Cumple con el horario de tutorías.						
Ítem-Criterio.	33	Desde una consideración general, evalúa globalmente: La eficacia docente de este profesor.						
Considerando lo anteriormente evaluado, ¿cuál estima que es el principal inconveniente?								
Considerando lo anteriormente evaluado, ¿cuál estima que es la principal virtud?								
Espacio dedicado a las observaciones pertinentes:								

Fuente: Departamento de Calidad y Evaluación, Universidad Francisco de Vitoria.

Cuestionario 5: Cuestionario de Satisfacción de los Alumnos.

Asignatura:	Curso:
Grupo de referencia:	

Este breve cuestionario, tras a la aplicación del programa formativo, pretende analizar la satisfacción del alumno con toda la asignatura, centrándose en indicadores de logro de la asignatura en base a dimensiones como la planificación de la enseñanza, la temática de la asignatura, las actividades formativas, la temporalización, el clima, el personal docente, o la evaluación del aprendizaje.

Expresa, por favor, tu grado de acuerdo sobre las siguientes afirmaciones, haciendo una valoración en una escala de 1 a 6, sabiendo que el 1 siempre indica el grado más bajo y el 6 el grado más alto.

Dimensión	Nº	Ítem	Valoración					
			1	2	3	4	5	6
Planificación de la enseñanza.	1	Considero adecuada la organización de la asignatura.						
	2	Considero adecuadas las instalaciones e infraestructuras utilizadas.						
	3	Considero adecuados los objetivos propuestos en la asignatura.						
Temática de la asignatura.	4	Veó que son correctos los contenidos teóricos desarrollados en el aula.						
	5	Veó que son correctos los contenidos prácticos desarrollados en el aula.						
	6	Veó que son correcta la relación entre la teoría y la práctica en la asignatura.						
	7	Veó la aplicabilidad de lo visto en clase en la vida diaria.						
Actividades formativas.	8	Valoro que son apropiadas las actividades de la asignatura dentro del aula.						
	9	Valoro que son apropiadas las actividades de la asignatura fuera del aula.						
	10	Valoro que son apropiados los métodos didácticos aplicados en el aula (exposiciones, debates, trabajos en grupo...).						
	11	Valoro que son apropiadas las materiales didácticos aplicados en el aula (diapositivas, apuntes, videos, fichas...).						
Temporalización.	12	Estimo que es acertada la duración de cada clase.						
	13	Estimo que es acertada la duración de la asignatura.						
Clima.	14	Percibo un buen ambiente de estudio y trabajo en el aula.						
	15	Percibo una buena relación e integración en el aula de los participantes.						
Personal docente.	16	Pienso que el docente domina la materia.						
	17	Pienso que se da una buena actitud y trato del docente.						
	18	Pienso que se da una buena atención del docente al alumno en la asignatura.						
Evaluación.	19	Creo que es acertada la distribución de los exámenes y pruebas.						
	20	Creo que son acertados los criterios y estrategias de evaluación de la asignatura.						

Dimensión	Nº	Ítem	Valoración					
			1	2	3	4	5	6
Ítem-Criterio.	21	Desde una consideración general, evalúa globalmente: La satisfacción con la asignatura.						
Considerando lo anteriormente evaluado, ¿cuál estima que es el principal inconveniente?								
Considerando lo anteriormente evaluado, ¿cuál estima que es la principal virtud?								
Espacio dedicado a las observaciones pertinentes:								

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 11. Análisis previos

En este escrito, los diferentes análisis estadísticos se estructuran en función de la técnica utilizada y ahí se interpretan los estadísticos calculados que permiten contrastar los problemas de investigación propuestos.

Sin embargo, para simplificar el entendimiento, se muestra (Tabla 12) la pregunta de investigación, el objetivo de cada subproblema, el test utilizado, las hipótesis, el método para contrastar y el momento de la aplicación.

Tabla 12: Resumen de algunas hipótesis de investigación previas

Pregunta de investigación	Objetivo	Test	Hipótesis	Técnica de contraste	Momento de los datos
¿Las variables dentro de un test están relacionadas?	Relación entre variables	TMMS-24	Se esperan correlaciones positivas significativas	Análisis correlacional	Pretest, posttest y ambos en conjunto
		MSCEIT			
¿Son estables las mediciones que proveen los test?	Fiabilidad como estabilidad (homogeneidad entre momentos)	TMMS-24	Se espera satisfactoria	Análisis correlacional (pretest-posttest)	Pretest frente a posttest
		MSCEIT			
¿Los test poseen consistencia interna?	Fiabilidad como consistencia interna	TMMS-24	Se espera satisfactoria	Alfa de Cronbach y procedimiento de dos mitades	Pretest, posttest y ambos en conjunto
		MSCEIT			
¿Los test miden cada constructo de forma clara?	Validez de constructo	TMMS-24	Se esperan tres dimensiones	Análisis factorial	Pretest y posttest
		MSCEIT	Se esperan dos áreas y cuatro dimensiones		
¿Los test miden dos constructos distintos dentro de la IE?	Test con constructos diferentes	TMMS-24 frente a MSCEIT	Se esperan dos constructos distintos		

Fuente: Elaboración propia

11.1. Análisis descriptivos

Como refleja la siguiente tabla (Tabla 13), este estudio cuenta con 101 sujetos de los cuales 44 fueron parte del grupo control y 57 del experimental. A su vez, de todos los sujetos, 56 proceden de la titulación de Grado en Educación Infantil o Primaria, y 45 del Grado en Psicología.

Tabla 13: Distribución de la muestra por carrera y grupo¹⁸⁸

		Carrera		
		Magisterio	Psicología	Total
Grupo	Control	31	13	44
	Experimental	25	32	57
	Total	56	45	101

Si acudimos al sexo (Tabla 14), destacamos la presencia eminentemente femenina, ya que 90 de los 101 son mujeres, lo que representa al 89%; el 11% restante son los 11 hombres que formaron parte del estudio.

Tabla 14: Distribución de la muestra por carreras, sexo y grupo

		Carrera			
		Magisterio	Psicología	Total	
Sexo	M	Control	31	11	42
		Experimental	21	27	48
	H	Control	0	2	2
		Experimental	4	5	9
	Total		56	45	101

En cuanto a la edad (Tabla 15), y recordando que se hizo con alumnos de 2º curso de grado, la media de edad oscila entre 21,40 y 22,71 años. En este caso, encontramos una desviación relativamente alta, al igual que ocurre con la media, debido a que varios sujetos prácticamente doblaban la edad a los demás sujetos.

Tabla 15: Estadísticos descriptivos de la muestra relativos a la edad

		Carrera								
		Magisterio			Psicología			Total		
		Media	Desviación típica	Mediana	Media	Desviación típica	Mediana	Media	Desviación típica	Mediana
Edad	Control	22,71	4,41	22,00	20,46	1,51	20,00	22,05	3,91	22,00
	Experimental	21,40	2,38	22,00	21,59	4,83	20,00	21,51	3,91	21,00

Si añadimos las calificaciones medias (Tabla 16), partiendo de que están correlacionadas las dos variables a las que nos referimos, observamos que las calificaciones de la prueba de acceso a la universidad se aproximan a 6 puntos, mientras que las calificaciones del último curso tienen un promedio más cercano a 7. Esto evidencia que, como regla general, los alumnos obtuvieron mejores calificaciones en el primer curso de carrera que en la prueba de acceso a la universidad (PAU).

¹⁸⁸ De aquí en adelante, todas las tablas sobre los diferentes análisis son de elaboración propia con ayuda del software estadístico informático IBM SPSS Statistics versión 21.0.

Tabla 16: Estadísticos descriptivos de la muestra relativos al rendimiento

		Carrera								
		Magisterio			Psicología			Total		
		Media	Desviación típica	Mediana	Media	Desviación típica	Mediana	Media	Desviación típica	Mediana
Calificación de la PAU	Control	5,68	1,34	6,00	6,61	,86	6,70	5,95	1,28	6,00
	Experimental	5,75	1,28	5,60	6,30	1,11	6,19	6,06	1,21	6,00
Calificación media del curso anterior	Control	7,02	,91	7,00	6,98	,56	7,00	7,01	,82	7,00
	Experimental	7,00	1,11	7,00	6,81	1,04	7,00	6,89	1,06	7,00

11.1.1. Análisis descriptivos de la IER (TMMS-24)

Para analizar la IER, partimos de los resultados del TMMS-24 (Tabla 17). Si bien, es necesario acudir a los baremos propuesto por los creadores. En Atención emocional (AE) las puntuaciones óptimas están entre 25 y 32, y, como podemos observar, las puntuaciones medias, tanto en pretest como en posttest, están dentro de ese intervalo. En Claridad emocional (CE) es adecuada entre 26 y 34, y en todas las mediciones la media aparece entre esos valores. Por último, en Reparación emocional (RE) el intervalo está entre 24 y 34, y los sujetos presentan medias desde 26,5 a 30.

Tabla 17: Estadísticos descriptivos de la muestra relativos a la IER

		Carrera								
		Magisterio			Psicología			Total		
		Media	Desviación típica	Mediana	Media	Desviación típica	Mediana	Media	Desviación típica	Mediana
AE_Pre	Control	26,65	6,19	28,00	26,92	5,28	29,00	26,73	5,88	28,00
	Experimental	31,76	6,14	34,00	27,59	5,79	29,00	29,42	6,25	30,00
AE_Post	Control	27,55	6,66	29,00	26,38	4,96	27,00	27,20	6,17	27,00
	Experimental	30,92	5,73	30,00	27,69	6,20	27,50	29,11	6,16	28,00
CE_Pre	Control	28,45	5,58	29,00	25,54	4,82	26,00	27,59	5,48	29,00
	Experimental	26,68	5,88	26,00	27,53	5,52	28,00	27,16	5,65	27,00
CE_Post	Control	27,87	6,01	29,00	25,77	2,83	26,00	27,25	5,33	27,00
	Experimental	28,32	6,08	29,00	27,03	7,03	26,50	27,60	6,61	29,00
RE_Pre	Control	28,29	6,34	28,00	26,54	4,68	26,00	27,77	5,90	27,50
	Experimental	27,28	7,26	27,00	27,28	5,63	27,00	27,28	6,34	27,00
RE_Post	Control	29,94	5,45	30,00	26,85	4,08	26,00	29,02	5,23	28,00
	Experimental	28,56	5,80	28,00	27,50	6,36	27,50	27,96	6,09	28,00

Por todo ello, podemos establecer que los sujetos como norma general, están dentro de los estándares apropiados en IER para cada dimensión del TMMS-24. A priori, no se aprecian grandes diferencias entre carreras, grupos y momentos, si bien, se harán análisis de varianza y covarianza para determinar la posible significatividad de dichas diferencias.

11.1.2. Análisis descriptivos de la IEC (MSCEIT)

Como consideración general, valoramos la IEC a través de las puntuaciones del MSCEIT. Estas, se obtienen a partir de percentiles ajustados a la curva normal, con un valor media de 100 y una desviación típica de 15.

Tabla 18: Estadísticos descriptivos de la muestra relativos a la IEC (puntuaciones principales)

		Carrera								
		Magisterio			Psicología			Total		
		Media	Desviación típica	Mediana	Media	Desviación típica	Mediana	Media	Desviación típica	Mediana
CIE_Pre	Control	103,16	9,28	103,00	104,38	11,24	106,00	103,52	9,78	103,50
	Experimental	104,08	13,32	103,00	101,97	9,92	102,00	102,89	11,47	103,00
CIE_Post	Control	101,48	11,41	103,00	103,08	8,15	104,00	101,95	10,48	103,00
	Experimental	111,48	11,43	113,00	110,97	10,69	110,50	111,19	10,92	111,00
CIEX_Pre	Control	103,84	12,15	107,00	104,69	9,82	105,00	104,09	11,40	106,00
	Experimental	101,76	13,73	100,00	98,66	11,25	100,00	100,02	12,38	100,00
CIEX_Post	Control	102,74	10,92	105,00	105,54	9,16	105,00	103,57	10,40	105,00
	Experimental	108,24	11,41	110,00	106,41	11,71	106,00	107,21	11,51	109,00
CIES_Pre	Control	102,06	8,46	102,00	103,31	13,27	97,00	102,43	9,97	101,00
	Experimental	105,96	15,31	110,00	106,34	12,00	107,00	106,18	13,42	107,00
CIES_Post	Control	100,39	12,24	104,00	96,38	15,21	99,00	99,20	13,13	102,00
	Experimental	111,64	11,94	115,00	112,22	12,38	113,00	111,96	12,08	113,00
CIEP_Pre	Control	105,65	13,85	109,00	109,00	11,52	110,00	106,64	13,16	109,50
	Experimental	104,52	14,32	104,00	101,63	13,27	102,00	102,89	13,69	103,00
CIEP_Post	Control	107,65	15,52	107,00	111,08	10,83	110,00	108,66	14,26	108,50
	Experimental	111,44	12,61	112,00	108,03	11,17	109,00	109,53	11,84	110,00
CIEF_Pre	Control	99,55	9,80	101,00	97,85	8,09	99,00	99,05	9,27	100,50
	Experimental	97,88	10,03	99,00	95,56	9,11	95,00	96,58	9,51	97,00
CIEF_Post	Control	96,81	7,45	97,00	97,31	8,35	98,00	96,95	7,63	97,00
	Experimental	101,12	8,50	103,00	101,34	8,10	100,50	101,25	8,20	103,00
CIEC_Pre	Control	102,13	10,13	102,00	103,69	10,54	102,00	102,59	10,15	102,00
	Experimental	102,48	13,77	101,00	107,56	10,82	107,50	105,33	12,35	103,00
CIEC_Post	Control	102,29	12,45	107,00	95,77	6,89	97,00	100,36	11,42	99,50
	Experimental	107,96	11,20	110,00	112,59	11,63	112,00	110,56	11,57	112,00
CIEM_Pre	Control	102,32	10,27	101,00	101,38	12,84	100,00	102,05	10,94	101,00
	Experimental	108,20	16,15	108,00	104,19	14,28	103,00	105,95	15,12	107,00
CIEM_Post	Control	98,77	14,97	100,00	111,08	28,40	105,00	102,41	20,34	102,00
	Experimental	112,04	13,15	109,00	109,59	12,63	110,00	110,67	12,80	109,00

Como se puede observar en Tabla 18, la puntuación general, áreas y ramas están muy cercanas a dicho valor de referencia, aunque tendencialmente son superiores, no obstante como tónica general se alejan menos 15 puntos que es una desviación típica en la escala normalizada.

En cuanto a las tareas (Caras, Dibujos, Facilitación, Sensaciones, Cambios, Combinaciones, Manejo y Relación) se mantienen los mismos resultados que en el caso anterior. Que aparezcan valores muy similares al de las ramas, áreas y puntuación general, se debe a que estas puntuaciones parten de las ocho tareas.

Tabla 19: Estadísticos descriptivos de la muestra relativos a la IEC (puntuaciones de tareas)

		Carrera								
		Magisterio			Psicología			Total		
		Media	Desviación típica	Mediana	Media	Desviación típica	Mediana	Media	Desviación típica	Mediana
Caras_Pre	Control	101,94	12,48	100,00	105,38	16,56	109,00	102,95	13,70	103,00
	Experimental	100,68	13,52	102,00	103,09	16,07	102,50	102,04	14,92	102,00
Caras_Post	Control	105,77	14,97	107,00	108,54	14,36	111,00	106,59	14,68	109,00
	Experimental	107,68	12,35	111,00	107,72	14,15	109,50	107,70	13,28	110,00
Dibujos_Pre	Control	106,61	15,17	109,00	109,85	9,97	105,00	107,57	13,80	107,00
	Experimental	105,44	13,41	101,00	101,31	13,00	103,00	103,12	13,22	103,00
Dibujos_Post	Control	106,90	15,00	105,00	110,62	10,25	107,00	108,00	13,76	105,50
	Experimental	110,48	12,48	114,00	107,00	11,55	105,00	108,53	11,98	107,00
Facilitación_Pre	Control	95,58	9,36	97,00	94,54	8,77	98,00	95,27	9,10	97,00
	Experimental	96,32	9,20	95,00	92,25	8,95	92,00	94,04	9,21	93,00
Facilitación_Post	Control	96,10	9,83	97,00	96,00	13,74	98,00	96,07	10,96	97,00
	Experimental	97,84	10,86	97,00	97,75	8,60	96,50	97,79	9,57	97,00
Sensaciones_Pre	Control	105,23	11,04	106,00	104,00	11,18	103,00	104,86	10,97	105,00
	Experimental	100,96	12,45	102,00	101,19	11,50	101,00	101,09	11,82	102,00
Sensaciones_Post	Control	99,77	11,74	98,00	105,46	10,94	105,00	101,45	11,68	101,00
	Experimental	105,32	10,14	105,00	104,84	8,22	105,00	105,05	9,03	105,00
Cambios_Pre	Control	102,84	10,40	105,00	103,15	10,61	105,00	102,93	10,34	105,00
	Experimental	105,32	15,74	104,00	106,34	11,11	108,00	105,89	13,22	105,00
Cambios_Post	Control	101,19	13,96	105,00	94,69	6,65	93,00	99,27	12,54	100,50
	Experimental	108,00	10,06	111,00	110,69	12,23	109,00	109,51	11,31	110,00
Combinaciones_Pre	Control	100,84	10,88	100,00	103,38	11,52	107,00	101,59	11,00	103,50
	Experimental	98,64	11,58	99,00	107,31	10,50	108,50	103,51	11,72	104,00
Combinaciones_Post	Control	106,06	21,65	103,00	99,31	12,52	99,00	104,07	19,50	103,00
	Experimental	105,08	11,54	104,00	110,94	11,89	110,00	108,37	12,00	108,00
Manejo_Pre	Control	102,52	11,47	104,00	99,54	15,11	94,00	101,64	12,54	102,50
	Experimental	106,76	14,02	108,00	103,75	14,21	102,50	105,07	14,08	103,00
Manejo_Post	Control	100,68	15,31	103,00	101,38	12,16	100,00	100,89	14,31	102,00
	Experimental	111,84	12,17	113,00	108,38	12,70	107,50	109,89	12,48	109,00
Relación_Pre	Control	102,26	12,34	99,00	103,38	11,10	103,00	102,59	11,87	99,50
	Experimental	106,64	16,07	109,00	103,63	13,89	103,00	104,95	14,82	104,00
Relación_Post	Control	97,19	13,14	101,00	106,15	11,50	107,00	99,84	13,20	102,00
	Experimental	108,44	13,04	107,00	107,41	12,07	107,50	107,86	12,40	107,00

De manera global, si se calcula la bondad de ajuste es muy probable que las puntuaciones recogidas se ajusten a la normalidad. Estas conclusiones nacen de lo meramente descriptivo, ya que en cuanto a las diferencias en función del momento de aplicación entre carreras y entre el grupo experimental y control se analizan más adelante con otras técnicas estadísticas.

11.2. Análisis correlacional

Los estudios correlacionales, realizados mediante el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson (r_{xy}), por un lado, nos permiten ver las relaciones entre variables inter e intracuestionario, y, por otro, ver la fiabilidad como estabilidad de dichas pruebas atendiendo a la asociación entre

el pretest y el posttest de cada variable (aunque son pruebas sucesivas, es amplio el tiempo entre ellas).

11.2.1. Análisis correlacional de la IER (TMMS-24)

Dentro del primer test, TMMS-24, observamos en Tabla 20 que en pretest la variable Atención emocional (AE) no correlaciona ni con la Claridad emocional (CE), ni con Reparación emocional (RE), mientras que estas sí que guardan relación directa. Sin embargo, acudiendo al posttest, vemos que AE, CE y RE correlacionan positivamente entre sí.

Es plausible que el TMMS-24 carezca de una estructura definida y sólida, sin embargo, nuestra hipótesis se acerca más a que la diferencia se deba al cansancio en la aplicación del posttest, o a que el momento de aplicación no sea el más adecuado, al haber sido un periodo donde los participantes tenían próximos sus exámenes de la carrera.

Tabla 20: Correlaciones IER (TMMS-24)

		AE_Pre	CE_Pre	RE_Pre	AE_Post	CE_Post	RE_Post
AE_Pre	Correlación de Pearson	1					
	Sig. (bilateral)						
	N	101					
CE_Pre	Correlación de Pearson	,140	1				
	Sig. (bilateral)	,163					
	N	101	101				
RE_Pre	Correlación de Pearson	-,056	,454**	1			
	Sig. (bilateral)	,579	,000				
	N	101	101	101			
AE_Post	Correlación de Pearson	,663**	,149	-,034	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,136	,737			
	N	101	101	101	101		
CE_Post	Correlación de Pearson	,316**	,502**	,282**	,470**	1	
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,004	,000		
	N	101	101	101	101	101	
RE_Post	Correlación de Pearson	,108	,405**	,650**	,244*	,530**	1
	Sig. (bilateral)	,283	,000	,000	,014	,000	
	N	101	101	101	101	101	101

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Por otro lado, atendiendo al carácter estable del mismo, en la correlación entre el pretest y el posttest de cada variable existe significatividad en las tres, por lo que hay una relación lineal directa entre ambos periodos.

11.2.2. Análisis correlacional de la IEC (MSCEIT)

Del mismo modo, en cuanto al pretest del MSCEIT, la puntuación general correlaciona de forma positiva con el área Experiencial y con la Estratégica, mientras que entre ambas no muestran relación (Tabla 21). En el caso del posttest ocurre de forma similar al TMMS-24, que encontramos relación lineal positiva entre las 3 variables, aunque entre áreas no es excesivamente alta. Por último, sobre la estabilidad, al contrastar el pretest con el posttest las variables están directamente correlacionadas.

Tabla 21: Correlaciones IEC (CIE general y Áreas del MSCEIT)

		CIE_Pre	CIEX_Pre	CIES_Pre	CIE_Post	CIEX_Post	CIES_Post
CIE_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 101					
CIEX_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,820** ,000 101	1 101				
CIES_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,671** ,000 101	,163 ,103 101	1 101			
CIE_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,660** ,000 101	,419** ,000 101	,586** ,000 101	1 101		
CIEX_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,643** ,000 101	,638** ,000 101	,305** ,002 101	,784** ,000 101	1 101	
CIES_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,418** ,000 101	,055 ,587 101	,638** ,000 101	,764** ,000 101	,309** ,002 101	1 101

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

A su vez, en Tabla 22, se realiza la misma operación con las cuatro ramas del MSCEIT junto a la puntuación general. De hecho, tanto en pretest tomo en posttest, el CIE correlaciona de forma directa con todas sus respectivas ramas.

En cuanto a las ramas, en el pretest y posttest, CIEP correlaciona con CIEF siendo ambas las ramas del área Experiencial, y en la otra área, las ramas CIEC y CIEM también lo están. También hay una baja, pero significativa, relación entre CIEM y CIEF. Por otro lado, en pretest vemos relación entre CIEF y CIEM, y en posttest de CIEM con CIEP y CIEF. CIEM también correlaciona con las dos ramas de la otra área. Por último, vemos correlaciones significativas entre el pretest y el posttest de las cuatro ramas.

Tabla 22: Correlaciones IEC (CIE general y Ramas del MSCEIT)

		CIE_ Pre	CIEP_ Pre	CIEF_ Pre	CIEC_ Pre	CIEM_ Pre	CIE_ Post	CIEP_ Post	CIEF_ Post	CIEC_ Post	CIEM_ Post
CIE_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 101									
CIEP_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,714** ,000 101	1 101								
CIEF_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,670** ,000 101	,464** ,000 101	1 101							
CIEC_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,508** ,000 101	,072 ,473 101	,053 ,595 101	1 101						
CIEM_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,615** ,000 101	,105 ,294 101	,223* ,025 101	,339** ,001 101	1 101					
CIE_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,660** ,000 101	,365** ,000 101	,375** ,000 101	,385** ,000 101	,595** ,000 101	1 101				
CIEP_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,595** ,000 101	,659** ,000 101	,420** ,000 101	,104 ,301 101	,280** ,005 101	,665** ,000 101	1 101			
CIEF_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,494** ,000 101	,267** ,007 101	,522** ,000 101	,114 ,257 101	,386** ,000 101	,669** ,000 101	,431** ,000 101	1 101		
CIEC_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,317** ,001 101	,023 ,820 101	-,001 ,993 101	,530** ,000 101	,340** ,000 101	,623** ,000 101	,150 ,134 101	,191 ,055 101	1 101	
CIEM_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,389** ,000 101	,094 ,347 101	,137 ,172 101	,304** ,002 101	,518** ,000 101	,614** ,000 101	,229* ,021 101	,286** ,004 101	,244* ,014 101	1 101

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la relación entre las áreas y las ramas (Tabla 23), en pretest y posttest, el área Experiencial correlaciona con sus dos ramas, CIEP y CIEF.

Tabla 23: Correlaciones IEC (Área Experiencial y Ramas del MSCEIT)

		CIEX_Pre	CIEP_Pre	CIEF_Pre	CIEX_Post	CIEP_Post	CIEF_Post
CIEX_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 101					
CIEP_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,905** ,000 101	1 101				
CIEF_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,778** ,000 101	,464** ,000 101	1 101			
CIEX_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,638** ,000 101	,584** ,000 101	,511** ,000 101	1 101		
CIEP_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,653** ,000 101	,659** ,000 101	,420** ,000 101	,878** ,000 101	1 101	
CIEF_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,411** ,000 101	,267** ,007 101	,522** ,000 101	,765** ,000 101	,431** ,000 101	1 101

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Del mismo, modo el área Estratégica (Tabla 24) muestra una correlación significativa con sus ramas, CIEC y CIEM, en ambos momentos.

Tabla 24: Correlaciones IEC (Área Estratégica y Ramas del MSCEIT)

		CIES_Pre	CIEC_Pre	CIEM_Pre	CIES_Post	CIEC_Post	CIEM_Post
CIES_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 101					
CIEC_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,793** ,000 101	1 101				
CIEM_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,821** ,000 101	,339** ,001 101	1 101			
CIES_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,638** ,000 101	,491** ,000 101	,571** ,000 101	1 101		
CIEC_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,502** ,000 101	,530** ,000 101	,340** ,000 101	,773** ,000 101	1 101	
CIEM_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,509** ,000 101	,304** ,002 101	,518** ,000 101	,624** ,000 101	,244* ,014 101	1 101

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al igual que con las áreas y las ramas, se procede con el estudio correlacional sobre las ocho tareas y la puntuación general. Para un análisis más sencillo, dividimos la matriz de correlaciones en tres partes, las relativas al pretest, las del posttest, y las del pretest en relación con el posttest.

Focalizando la atención a los datos referentes al pretest (Tabla 25), la puntuación general muestra una correlación significativa de forma directa con las ocho tareas.

Entre ellas, las relativas al área Experiencial (Caras, Dibujos, Facilitación y Sensaciones) correlacionan entre sí, siendo el único caso donde no se encuentra significatividad entre Facilitación y Sensaciones.

Dentro del área Estratégica, todas las tareas (Cambios, Combinaciones, Manejo y Relación) muestran relación entre ellas, excepto entre Cambios y Manejo. Por último, entre las dos áreas, las tareas no correlacionan salvo en Sensaciones que sí lo hace con Manejo y Relación.

Tabla 25: Correlaciones IEC (CIE general y Tareas del MSCEIT en Pretest)

		CIE _Pre	Caras _Pre	Dibujos _Pre	Facilita- ción _Pre	Sensa- ciones _Pre	Cambios _Pre	Combina- ciones _Pre	Manejo _Pre	Relación _Pre
CIE_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 101								
Caras_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,556** ,000 101	1 101							
Dibujos_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,591** ,000 101	,311** ,002 101	1 101						
Facilitación_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,420** ,000 101	,259** ,009 101	,300** ,002 101	1 101					
Sensaciones_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,599** ,000 101	,288** ,003 101	,343** ,000 101	,112 ,266 101	1				
Cambios_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,417** ,000 101	,060 ,553 101	,018 ,856 101	-,076 ,451 101	,099 ,325 101	1			
Combinaciones_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,420** ,000 101	,184 ,066 101	-,041 ,681 101	-,066 ,510 101	,140 ,161 101	,376** ,000 101	1		
Manejo_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,492** ,000 101	,026 ,798 101	,065 ,517 101	-,046 ,647 101	,376** ,000 101	,117 ,243 101	,266** ,007 101	1	
Relación_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,555** ,000 101	,085 ,399 101	,113 ,262 101	,034 ,739 101	,248* ,012 101	,303** ,002 101	,304** ,002 101	,466** ,000 101	1 101

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Si atendemos al posttest (Tabla 26), CIE general correlaciona con todas las tareas. En el área Experiencial, al igual que en el pretest, se asocian entre sí excepto entre Facilitación y Sensaciones. Sin embargo, en el área Estratégica las tareas Cambios, Manejo y Relación correlacionan entre sí, pero no con Combinaciones.

Por último, y similar a los resultados referentes al pretest, entre las dos áreas las tareas no se encuentran correlaciones significativas a excepción de la tarea Caras que correlaciona con Relación y la tarea Sensaciones con Manejo y Relación.

Tabla 26: Correlaciones IEC (CIE general y Tareas del MSCEIT en Posttest)

		CIE _Post	Caras _Post	Dibujos _Post	Facilita- ción _Post	Sensa- ciones _Post	Cambios _Post	Combina- ciones _Post	Manejo _Post	Relación _Post
CIE_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 101								
Caras _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,531** ,000 101	1 101							
Dibujos _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,561** ,000 101	,279** ,005 101	1 101						
Facilitación _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,330** ,001 101	,244* ,014 101	,218* ,029 101	1 101					
Sensa- ciones _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,554** ,000 101	,331** ,001 101	,237* ,017 101	-,144 ,152 101	1 101				
Cambios _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,515** ,000 101	,045 ,653 101	,070 ,487 101	-,107 ,287 101	,188 ,059 101	1 101			
Combina- ciones _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,324** ,001 101	,076 ,449 101	,032 ,750 101	,164 ,101 101	,042 ,679 101	,172 ,085 101	1 101		
Manejo _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,626** ,000 101	,173 ,084 101	,168 ,094 101	,038 ,708 101	,389 ,000 101	,321** ,001 101	,057 ,574 101	1 101	
Relación _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,650** ,000 101	,281** ,004 101	,178 ,074 101	,021 ,838 101	,416** ,000 101	,279** ,005 101	,076 ,452 101	,559** ,000 101	1 101

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En cuanto a las correlaciones entre pretest y posttest (Tabla 27), nos fijamos en la diagonal para ver si hay estabilidad entre ambas mediciones. De hecho, en las ocho tareas correlacionan positivamente de manera significativa.

Tabla 27: Correlaciones IEC (CIE general y Tareas del MSCEIT en Pretest-Posttest)

		CIE _Pre	Caras _Pre	Dibujos _Pre	Facilita- ción _Pre	Sensa- ciones _Pre	Cambios _Pre	Combina- ciones _Pre	Manejo _Pre	Relación _Pre
CIE_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,660** ,000 101	,320** ,001 101	,287** ,004 101	,164 ,102 101	,428 ,000 101	,336** ,001 101	,304** ,002 101	,483** ,000 101	,508** ,000 101
Caras _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,462** ,000 101	,567** ,000 101	,231* ,020 101	,100 ,318 101	,416** ,000 101	,032 ,750 101	,149 ,137 101	,271** ,006 101	,225* ,024 101
Dibujos _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,485** ,000 101	,262** ,008 101	,616** ,000 101	,294** ,003 101	,270** ,006 101	,107 ,285 101	-,047 ,641 101	,170 ,090 101	,151 ,133 101
Facilitación _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,312** ,002 101	,230* ,021 101	,200* ,045 101	,554** ,000 101	,168 ,094 101	-,058 ,564 101	,001 ,990 101	,055 ,587 101	,053 ,596 101
Sensa- ciones _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,364** ,000 101	,105 ,296 101	,110 ,276 101	-,149 ,137 101	,403** ,000 101	,234* ,018 101	,206* ,038 101	,432** ,000 101	,282** ,004 101
Cambios _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,209* ,036 101	,079 ,430 101	-,117 ,242 101	-,179 ,073 101	,057 ,569 101	,446* ,000 101	,271** ,006 101	,208* ,037 101	,338** ,001 101

Cont. Tabla 27: Correlaciones IEC (CIE general y Tareas del MSCEIT en Pretest-Posttest)

		CIE _Pre	Caras _Pre	Dibujos _Pre	Facilita- ción _Pre	Sensa- ciones _Pre	Cambios _Pre	Combina- ciones _Pre	Manejo _Pre	Relación _Pre
Combinaciones _Post	Correlación de Pearson	,247	,069	,005	,075	,018	,234	,364**	,105	,183
	Sig. (bilateral)	,013	,493	,959	,458	,862	,018	,000	,295	,066
	N	101	101	101	101	101	101	101	101	101
Manejo _Post	Correlación de Pearson	,338**	,071	,045	-,056	,254*	,264**	,163	,469**	,355**
	Sig. (bilateral)	,001	,481	,658	,581	,010	,008	,103	,000	,000
	N	101	101	101	101	101	101	101	101	101
Relación _Post	Correlación de Pearson	,390**	,034	,051	-,067	,319**	,263**	,250*	,463**	,582**
	Sig. (bilateral)	,000	,738	,615	,506	,001	,008	,012	,000	,000
	N	101	101	101	101	101	101	101	101	101

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Al igual que con la matriz de correlación entre tareas y el CIE general, se han elaborado dos matrices de correlación con el pretest y posttest de las dos áreas junto a las tareas correspondientes a ellas. Obviamos comentarios sobre las correlaciones entre tareas, ya que se han hecho con anterioridad, y nos centramos en las correlaciones área-tarea.

Tabla 28: Correlaciones IEC (Área Experiencial y Tareas del MSCEIT)

		CIEX _Pre	Caras _Pre	Dibujos _Pre	Facilita- ción _Pre	Sensa- ciones _Pre	CIEX _Post	Caras _Post	Dibujos _Post	Facilita- ción _Post	Sensa- ciones _Post
CIEX_Pre	Correlación de Pearson	1									
	Sig. (bilateral)										
	N	101									
Caras_Pre	Correlación de Pearson	,679**	1								
	Sig. (bilateral)	,000									
	N	101	101								
Dibujos _Pre	Correlación de Pearson	,775**	,311**	1							
	Sig. (bilateral)	,000	,002								
	N	101	101	101							
Facilita- ción_Pre	Correlación de Pearson	,597**	,259**	,300**	1						
	Sig. (bilateral)	,000	,009	,002							
	N	101	101	101	101						
Sensa- ciones _Pre	Correlación de Pearson	,570**	,288**	,343**	,112	1					
	Sig. (bilateral)	,000	,003	,000	,266						
	N	101	101	101	101	101					
CIEX _Post	Correlación de Pearson	,638**	,447**	,504**	,339**	,476**	1				
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	,000					
	N	101	101	101	101	101	101				
Caras _Post	Correlación de Pearson	,447**	,567**	,231*	,100	,416*	,657**	1			
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,020	,318	,000	,000				
	N	101	101	101	101	101	101	101			
Dibujos _Post	Correlación de Pearson	,558**	,262**	,616**	,294**	,270**	,741**	,279**	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,008	,000	,003	,006	,000	,005			
	N	101	101	101	101	101	101	101	101		
Facilita- ción_Post	Correlación de Pearson	,383**	,230*	,200*	,554**	,168	,513**	,244*	,218*	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,021	,045	,000	,094	,000	,014	,029		
	N	101	101	101	101	101	101	101	101	101	
Sensa- ciones _Post	Correlación de Pearson	,146	,105	,110	-,149	,403**	,486**	,331**	,237*	-,144	1
	Sig. (bilateral)	,145	,296	,276	,137	,000	,000	,001	,017	,152	
	N	101	101	101	101	101	101	101	101	101	101

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El área Experiencial (Tabla 28), tanto en pretest como posttest, correlaciona con las cuatro tareas correspondientes (Caras, Dibujo, Facilitación y Sensaciones).

Del mismo modo, en el área Estratégica (Tabla 29), todas las tareas muestran significatividad en relación con dicha área, ya sea en pretest o en posttest.

Tabla 29: Correlaciones IEC (Área Estratégica y Tareas del MSCEIT)

		CIES _Pre	Cambios _Pre	Combi- naciones _Pre	Manejo _Pre	Relación _Pre	CIES _Post	Cambios _Post	Combi- naciones _Post	Manejo _Post	Relación _Post
CIES _Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 101									
Cambios _Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,664** ,000 101	1 101								
Combi- naciones _Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,651** ,000 101	,376** ,000 101	1 101							
Manejo _Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,688** ,000 101	,117 ,243 101	,266** ,007 101	1 101						
Relación _Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,718** ,000 101	,303** ,002 101	,304** ,002 101	,466** ,000 101	1 101					
CIES _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,638** ,000 101	,421** ,000 101	,397** ,000 101	,471** ,000 101	,524** ,000 101	1 101				
Cambios _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,432** ,000 101	,446** ,000 101	,271** ,006 101	,208** ,037 101	,338** ,001 101	,657** ,000 101	1 101			
Combi- naciones _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,306** ,002 101	,234** ,018 101	,364** ,000 101	,105 ,295 101	,183 ,066 101	,741** ,000 101	,279** ,005 101	1 101		
Manejo _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,455** ,000 101	,264** ,008 101	,163 ,103 101	,469** ,000 101	,355** ,000 101	,513** ,000 101	,244** ,014 101	,218 ,029 101	1 101	
Relación _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,560** ,000 101	,263** ,008 101	,250** ,012 101	,463** ,000 101	,582** ,000 101	,486** ,000 101	,331** ,001 101	,237** ,017 101	-,144 ,152 101	1 101

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Por último, contrastamos las cuatro ramas con sus correspondientes tareas, de pretest y posttest. Debido a que ya se hizo, no se presta atención a la correlación entre tareas, sino que sólo se atiende a la que hay entre cada rama con sus tareas.

Sobre la primera, CIEP (Tabla 30), tanto en pretest como en posttest, correlaciona de forma significativa con sus tareas (Caras y Dibujos).

Tabla 30: Correlaciones IEC (Rama Percepción y Tareas del MSCEIT)

		CIEP_Pre	Caras_Pre	Dibujos_Pre	CIEP_Post	Caras_Post	Dibujos_Post
CIEP_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 101					
Caras_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,716** ,000 101	1 101				
Dibujos_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,870** ,000 101	,311** ,002 101	1 101			
CIEP_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,659** ,000 101	,474** ,000 101	,576** ,000 101	1 101		
Caras_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,452** ,000 101	,567** ,000 101	,231** ,020 101	,697** ,000 101	1 101	
Dibujos_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,574** ,000 101	,262** ,008 101	,616** ,000 101	,868** ,000 101	,279** ,005 101	1 101

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En CIEF (Tabla 31) ocurre lo mismo, en ambos momentos la rama correlaciona directamente con las tareas correspondientes (Facilitación y Sensaciones).

Tabla 31: Correlaciones IEC (Rama Facilitación y Tareas del MSCEIT)

		CIEF_Pre	Facilitación_Pre	Sensaciones_Pre	CIEF_Post	Facilitación_Post	Sensaciones_Post
CIEF_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 101					
Facilitación_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,783** ,000 101	1 101				
Sensaciones_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,680** ,000 101	,112 ,266 101	1 101			
CIEF_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,522** ,000 101	,396** ,000 101	,391** ,000 101	1 101		
Facilitación_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,510** ,000 101	,554** ,000 101	,168 ,094 101	,720** ,000 101	1 101	
Sensaciones_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,115 ,252 101	-,149 ,137 101	,403** ,000 101	,504** ,000 101	-,144 ,152 101	1 101

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Sobre la tercera rama (Tabla 32), CIEC correlaciona en pretest y posttest con sus dos tareas (Cambios y Combinaciones).

Tabla 32: Correlaciones IEC (Rama comprensión y Tareas del MSCEIT)

		CIEC _Pre	Cambios _Pre	Combina- ciones_Pre	CIEC _Post	Cambios _Post	Combina- ciones_Post
CIEC_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 101					
Cambios_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,872** ,000 101	1 101				
Combinaciones _Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,768** ,000 101	,376** ,000 101	1 101			
CIEC_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,530** ,000 101	,459** ,000 101	,432** ,000 101	1 101		
Cambios_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,438** ,000 101	,446** ,000 101	,271** ,006 101	,870** ,000 101	1 101	
Combinaciones _Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,344** ,000 101	,234* ,018 101	,364** ,000 101	,569** ,000 101	,172 ,085 101	1 101

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Para concluir (Tabla 33), CIEM también correlaciona en pretest y posttest con las tareas que se refieren a ella (Manejo y Relación).

Tabla 33: Correlaciones IEC (Rama Manejo y Tareas del MSCEIT)

		CIEM _Pre	Manejo _Pre	Relación _Pre	CIEM _Post	Manejo _Post	Relación _Post
CIEM_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 101					
Manejo_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,878** ,000 101	1 101				
Relación_Pre	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,809** ,000 101	,466** ,000 101	1 101			
CIEM_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,518** ,000 101	,454** ,000 101	,441** ,000 101	1 101		
Manejo_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,479** ,000 101	,469** ,000 101	,355** ,000 101	,760** ,000 101	1 101	
Relación_Post	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,585** ,000 101	,463** ,000 101	,582** ,000 101	,722** ,000 101	,559** ,000 101	1 101

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Como recapitulación de todo el estudio correlacional, se entienden dichas correlaciones como positivas o directas ya que no se ha encontrado ninguna inversa. No obstante, la muestra no es lo suficientemente grande para

refutar teorías sobre los constructos relativos, tanto para el MSCEIT como para el TMMS-24.

Por un lado, en lo relativo al TMMS-24, la variable Atención emocional no correlaciona con Claridad y Reparación, pero estas sí lo hacen, tanto en pretest como en posttest. A su vez, en cuanto a la estabilidad, las tres variables correlacionan en todas las variables entre los dos momentos.

Sobre el MSCEIT, todas las tareas correlacionan positivamente con sus respectivas ramas, sus áreas, y con la puntuación general. Esto era más que esperable, ya que unas puntuaciones derivan de las otras.

Si observamos las relaciones entre las tareas, vemos que segmentándolas en las dos áreas, las del área Experiencial, tanto en pretest como posttest, correlacionan entre sí, excepto entre Facilitación y Sensaciones. En la otra, correlacionan mayoritariamente entre sí, salvo entre Cambios y Manejo en pretest y en Combinaciones con las demás en posttest. Si cruzamos las tareas entre ambas áreas, no correlacionan a excepción de Sensaciones con Manejo y Relación en pretest, y Caras con Relación y Sensaciones con Manejo y Relación en posttest.

Dejando a un lado el nivel de las tareas, si nos quedamos con las ramas, las cuatro correlacionan con la puntuación general y con sus respectivas áreas, tanto en pretest como en posttest. Sobre las ramas correlacionan entre las relativas a la misma área, además de que en pretest se da entre CIEM y CIEF, y en posttest de CIEM con toda el área Experiencial.

Por último, en el nivel de las áreas, ambas correlacionan entre sí y, tanto la Experiencial como la Estratégica, lo hacen con la puntuación general, ya sea en pretest o posttest.

11.3. Análisis de fiabilidad de los test

Vinculado a la validación de los instrumentos de medida, y circunscritos a la teoría clásica de los test, abordamos la fiabilidad como estabilidad temporal y como consistencia interna. En cuanto a la estabilidad, realizamos el coeficiente de correlación Pearson entre el pretest y el posttest; y sobre la consistencia interna, mediante α de Cronbach y el procedimiento de las mitades (dicotomía par-impar) de Spearman-Brown y de Guttman.

11.3.1. Análisis de fiabilidad del TMMS-24

Sobre la fiabilidad, atenderemos a dos criterios, la estabilidad del test y la consistencia interna del mismo.

11.3.1.1. Fiabilidad como estabilidad

Puesto que el TMMS-24 está compuesto por tres factores (Atención, Claridad y Reparación emocional), realizamos las correlaciones entre el pretest y el posttest, las cuales son significativas en los tres casos.

Tabla 34: Correlaciones IER (TMMS-24 Pretest-Posttest)

		AE	CE	RE
Pretest-Posttest	Correlación de Pearson	,663**	,502**	,650**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	101	101	101

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La significatividad ($p=,000$) en todas las correlaciones nos permite catalogar al TMMS-24, en cuanto a sus mediciones (aunque no muy elevadas las correlaciones), como un test con un carácter estable a lo largo del tiempo.

11.3.1.2. Fiabilidad como consistencia interna

Conviene aclarar que, como consistencia interna, el análisis más riguroso sería con los datos del pretest, al no haber ejercido ninguna

manipulación sobre los sujetos del estudio. No obstante, observamos también el comportamiento del posttest, y de ambos test de forma conjunta, por el supuesto de que en cada momento, de forma individual, la cantidad no sea lo suficientemente grande, poniendo en riesgo la representatividad de la muestra. A su vez, con el fin de realizar un análisis operativo se irán presentando los resultados de forma más compacta.

Aplicamos el estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach para ver la dependencia entre los ítems de la escala. En concreto, marcándonos $r_{xx}=,700$ como valor suficiente para asumir fiabilidad, vemos que los ítems covarían en un alto grado, al ser el resultado $r_{xx}=,868$ en pretest, $r_{xx}=,922$ en posttest, y $r_{xx}=,899$ aunando los datos de ambos momentos.

Tabla 35: Alfa de Cronbach en TMMS-24

Alfa de Cronbach (Pretest)	Alfa de Cronbach (Posttest)	Alfa de Cronbach (Pretest + Posttest)	N de elementos
,868	,922	,899	24

Si dicotomizamos el test en dos mitades (constituidos por pares e impares, controlando así posibles diferencias entre dimensiones), es asumible que Alfa de Cronbach baje a un mínimo de $r_{xx}=,721$, contando todos los momentos, siendo aun así fiabilidades aceptables. Esta disminución se debe a que la longitud del conjunto de variables se ha reducido a la mitad. Omitiremos este dato en los posteriores análisis de fiabilidad, atendiendo los estadísticos sobre las dos mitades como el de Guttman, que en este caso presentan valores realmente altos, al ser todos superiores a $r_{xx}=,900$.

Tabla 36: Dos mitades en TMMS-24

			Pretest	Posttest	Pretest + Posttest
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,721	,831	,782
		N de elementos	12 ^a	12 ^a	12 ^a
	Parte 2	Valor	,764	,863	,821
		N de elementos	12 ^b	12 ^b	12 ^b
	N total de elementos		24	24	24
Correlación entre formas		,891	,910	,902	
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,942	,953	,948
	Longitud desigual		,942	,953	,948
Dos mitades de Guttman		,941	,951	,947	

a. Los elementos son: ítems impares.

b. Los elementos son: ítems pares.

Aunque la dicotomía entre pares e impares en el procedimiento de las dos mitades pretendía evitar sesgos relativos a diferencias sustanciales entre dimensiones, para cerciorarnos, realizamos el mismo proceso para cada uno de los tres factores.

La primera dimensión, Atención emocional, sigue manteniendo la tónica general: niveles altos en Alfa de Cronbach en los tres estadísticos correspondientes al pretest, posttest y ambos de manera conjunta, siendo $r_{xx}=.899$; $r_{xx}=.915$ y $r_{xx}=.906$.

Tabla 37: Alfa de Cronbach en TMMS-24 (Atención emocional)

Alfa de Cronbach (Pretest)	Alfa de Cronbach (Posttest)	Alfa de Cronbach (Pretest + Posttest)	N de elementos
,899	,915	,906	8

Del mismo modo, los valores sobre las dos mitades de Guttman son altos: $r_{xx}=.890$, $r_{xx}=.938$ y $r_{xx}=.914$.

Tabla 38: Dos mitades en TMMS-24 (Atención emocional)

		Pretest	Posttest	Pretest + Posttest
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,891	,939	,915
	Longitud desigual	,891	,939	,915
Dos mitades de Guttman		,890	,938	,914

Sobre la dimensión Claridad emocional se conserva la interpretación dada para toda la escala. Valores, tanto de Alfa de Cronbach como por dos mitades de Guttman, muy altos.

Tabla 39: Alfa de Cronbach en TMMS-24 (Claridad emocional)

Alfa de Cronbach (Pretest)	Alfa de Cronbach (Posttest)	Alfa de Cronbach (Pretest + Posttest)	N de elementos
,889	,901	,895	8

Tabla 40: Dos mitades en TMMS-24 (Claridad emocional)

		Pretest	Posttest	Pretest + Posttest
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,913	,918	,915
	Longitud desigual	,913	,918	,915
Dos mitades de Guttman		,913	,917	,915

La última dimensión, Reparación emocional se comporta de manera similar a las otras dos dimensiones, valores que son suficientes para garantizar una fiabilidad como consistencia interna aceptable del TMMS-24.

Tabla 41: Alfa de Cronbach en TMMS-24 (Reparación emocional)

Alfa de Cronbach (Pretest)	Alfa de Cronbach (Posttest)	Alfa de Cronbach (Pretest + Posttest)	N de elementos
,867	,877	,871	8

Tabla 42: Dos mitades en TMMS-24 (Reparación emocional)

	Pretest	Posttest	Pretest + Posttest
Coeficiente de Spearman- Longitud igual	,925	,918	,922
Brown Longitud desigual	,925	,918	,922
Dos mitades de Guttman	,923	,917	,920

En síntesis, tanto en el pretest, como en el posttest y agrupando los datos de ambos momentos, y ya sea analizando todo el test de forma unitaria o haciéndolo para cada una de sus tres grandes dimensiones, los estadísticos tienen valores lo suficientemente altos para poder asumir una satisfactoria fiabilidad como consistencia interna del test TMMS-24.

11.3.2. Análisis de fiabilidad del MSCEIT

Del mismo modo que en el TMMS-24, calculamos la fiabilidad del test MSCEIT, en términos de estabilidad y consistencia interna.

11.3.2.1. Fiabilidad como estabilidad

En cuanto a la fiabilidad como estabilidad, y partiendo de la estructura del MSCEIT (puntuación general, dos áreas, cuatro ramas y ocho tareas), calculamos las correlaciones entre los dos momentos temporales, pretest y posttest. Las correlaciones son significativas ($p=,000$) tanto en la puntuación general, como en las áreas y ramas.

Tabla 43: Correlaciones IEC (MSCEIT General, Aéreas y Ramas Pretest-Posttest)

	CIE	CIEX	CIES	CIEP	CIEF	CIEC	CIEM
Pretest-Posttest Correlación de Pearson	,660**	,638**	,638**	,659**	,522**	,530**	,518**
Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	101	101	101	101	101	101	101

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Del mismo modo, las ocho tareas también muestran, entre pretest y posttest, una relación directa significativa ($p=,000$).

Tabla 44: Correlaciones IEC (MSCEIT Tareas Pretest-Posttest)

		Caras	Dibujos	Facilitación	Sensaciones	Cambios	Combinaciones	Manejo	Relación
Pretest- Posttest	Correlación de Pearson	,567**	,616**	,554**	,403**	,446**	,364**	,469**	,582**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	101	101	101	101	101	101	101	101

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Con todo ello, apoyándonos en que todas las correlaciones son significativas, concluimos que, al referirse a la fiabilidad, el MSCEIT posee un carácter estable.

11.3.2.2. Fiabilidad como consistencia interna

A diferencia del TMMS-24, en el MSCEIT no podemos asegurar que los elementos actúen de manera aditiva en las puntuaciones que dicho test genera, ya que el investigador desconoce qué efecto tiene cada ítem en dichas puntuaciones. Del mismo modo, se ignora el sentido de bondad de las respuestas, y si todos los ítems siguen el mismo criterio.

Con todo ello, es precipitado calcular la homogeneidad de los reactivos en la prueba mediante el procedimiento de Alfa de Cronbach o dos mitades de Guttman.

Ahora bien, con fines meramente ilustrativos se realiza, y teniendo en cuenta las restricciones anteriormente comentadas, los ítems covarían de manera aceptable: $r_{xx}=,758$ en pretest, $r_{xx}=,756$ en posttest, y $r_{xx}=,756$ unificando ambos momentos.

Tabla 45: Alfa de Cronbach en MSCEIT

Alfa de Cronbach (Pretest)	Alfa de Cronbach (Posttest)	Alfa de Cronbach (Pretest + Posttest)	N de elementos
,758	,756	,756	141

Del mismo modo que en el TMMS-24, utilizamos la separación par-impar para los procedimientos de dos mitades. No son nada despreciables los valores de dos mitades de Guttman, tanto en pretest, como en posttest y en ambos momentos: $r_{xx}=,794$; $r_{xx}=,850$ y $r_{xx}=,823$; respectivamente.

Tabla 46: Dos mitades en MSCEIT

			Pretest	Posttest	Pretest + Posttest
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,508	,576	,542
		N de elementos	71 ^a	71 ^a	71 ^a
	Parte 2	Valor	,664	,575	,621
		N de elementos	70 ^b	70 ^b	70 ^b
	N total de elementos		141	141	141
Correlación entre formas			,668	,739	,701
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,801	,850	,824
	Longitud desigual		,801	,850	,824
Dos mitades de Guttman			,794	,850	,823

a. Los elementos son: ítems impares.

b. Los elementos son: ítems pares.

Siguiendo el cuatripartito factorial que propone la literatura del MSCEIT, realizamos el mismo procedimiento para las cuatro ramas. En cuanto a la Percepción emocional, Alfa presenta niveles altos: $r_{xx}=.858$; $r_{xx}=.852$ y $r_{xx}=.854$; y Guttman también: $r_{xx}=.872$; $r_{xx}=.874$ y $r_{xx}=.873$.

Tabla 47: Alfa de Cronbach en MSCEIT (Percepción emocional)

Alfa de Cronbach (Pretest)	Alfa de Cronbach (Posttest)	Alfa de Cronbach (Pretest + Posttest)	N de elementos
,858	,852	,854	50

Tabla 48: Dos mitades en MSCEIT (Percepción emocional)

		Pretest	Posttest	Pretest + Posttest
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,876	,875	,875
	Longitud desigual	,876	,875	,875
Dos mitades de Guttman		,872	,874	,873

En la rama Facilitación emocional empiezan a entrar dudas sobre la fiabilidad del test (sin olvidarnos de los sesgos con los que se introdujo este apartado). Recordando que el estándar se marcó en $r_{xx}=.700$; en Alfa no se ven valores superiores (,618; ,615 y ,613) al igual que en Guttman (,695; ,631 y ,659).

Tabla 49: Alfa de Cronbach en MSCEIT (Facilitación emocional)

Alfa de Cronbach (Pretest)	Alfa de Cronbach (Posttest)	Alfa de Cronbach (Pretest + Posttest)	N de elementos
,618	,615	,613	30

Tabla 50: Dos mitades en MSCEIT (Facilitación emocional)

		Pretest	Posttest	Pretest + Posttest
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,698	,633	,662
	Longitud desigual	,698	,633	,662
Dos mitades de Guttman		,695	,631	,659

En la rama Conciencia emocional hay valores muy bajos, inferiores a ,300. Incluso, en posttest, son negativos (no significativos), lo que transgrede la teoría sobre la consistencia interna e invita a pensar que probablemente esto se deba ya que algunos de los ítems tienen una escala inversa a los demás.

Tabla 51: Alfa de Cronbach en MSCEIT (Conciencia emocional)

Alfa de Cronbach (Pretest)	Alfa de Cronbach (Posttest)	Alfa de Cronbach (Pretest + Posttest)	N de elementos
,231	-,016	,122	32

Tabla 52: Dos mitades en MSCEIT (Conciencia emocional)

		Pretest	Posttest	Pretest + Posttest
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,287	-,006 ^d	,160
	Longitud desigual	,287	-,006 ^d	,160
Dos mitades de Guttman		,283	-,006	,159

La última rama, el Manejo emocional, muestra en Alfa valores bajos $r_{xx}=,410$, $r_{xx}=,500$ y $r_{xx}=,459$, para poder afirmar fiabilidad. Esto se complementa con valores no suficientes en dos mitades de Guttman (,410; ,500 y ,459).

Tabla 53: Alfa de Cronbach en MSCEIT (Manejo emocional)

Alfa de Cronbach (Pretest)	Alfa de Cronbach (Posttest)	Alfa de Cronbach (Pretest + Posttest)	N de elementos
,410	,500	,459	29

Tabla 54: Dos mitades en MSCEIT (Manejo emocional)

		Pretest	Posttest	Pretest + Posttest
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	,461	,616	,543
	Longitud desigual	,461	,616	,543
Dos mitades de Guttman		,459	,612	,543

De manera sinóptica, entendiendo que se comporta de manera igual en pretest que en posttest, y asumiendo los sesgos relativos al desconocimiento de la escala de medida, encontramos estadísticos de fiabilidad como consistencia interna con valores aceptables en el test de manera conjunta, y en la rama Percepción emocional, pero no en el resto de ramas del MSCEIT.

11.4. Análisis de la dimensionalidad de los instrumentos de medida de la IE

Previo al comienzo de los análisis factoriales, es interesante recordar la estructura que propone la literatura de ambos test con el fin de contextualizar y

encuadrar la finalidad de las siguientes pruebas estadísticas. En las siguientes tablas (Tabla 55 y 56), se muestra un esquema del TMMS-24 y del MSCEIT.

Tabla 55: Estructura del TMMS-24

Test	Dimensión
TMMS-24	Atención emocional
	Claridad Emocional
	Reparación emocional

Tabla 56: Estructura del MSCEIT

Test	Puntuación general	Área	Rama	Tarea
MSCEIT	CIE General	Experiencial	Percepción emocional	Caras
				Dibujos
			Facilitación emocional	Facilitación
		Estratégica		Sensaciones
			Conciencia emocional	Cambios
			Manejo emocional	Combinaciones
				Manejo
				Relación

11.4.1. Dimensiones del TMMS-24

En cuanto a la validez de constructo del test TMMS-24, realizamos un análisis factorial de los datos recogidos en el pretest con el fin de vislumbrar como se distribuyen los 24 reactivos de dicha prueba.

a) Pretest

Como se puede observar, tanto la medida de adecuación muestral KMO (,837), como la prueba de esfericidad de Bartlett ($p=,000$), refrendan la pertinencia del análisis factorial.

Tabla 57: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,837
Chi-cuadrado aproximado		1480,070
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	276
	Sig.	,000

Se presentan las comunalidades, entendidas como la proporción de la varianza de esas variables explicadas por los factores extraídos, y asumiendo a priori que es igual a uno al realizar dicha extracción mediante el método componentes principales. Notamos que varias comunalidades son bajas (variables 5, 12, 15, 21, 22, 23 y 24 con un valor inferior a ,400) y para

interpretar esto se debe acudir a la Tabla 58 sobre la varianza total explicada donde se muestran ciertas restricciones que nos hacen reducir estos valores.

Tabla 58: Comunalidades

	Inicial	Extracción		Inicial	Extracción
VAR01	1,000	,642	VAR13	1,000	,631
VAR02	1,000	,743	VAR14	1,000	,697
VAR03	1,000	,611	VAR15	1,000	,343
VAR04	1,000	,566	VAR16	1,000	,577
VAR05	1,000	,318	VAR17	1,000	,672
VAR06	1,000	,541	VAR18	1,000	,785
VAR07	1,000	,704	VAR19	1,000	,686
VAR08	1,000	,776	VAR20	1,000	,834
VAR09	1,000	,629	VAR21	1,000	,399
VAR10	1,000	,635	VAR22	1,000	,360
VAR11	1,000	,739	VAR23	1,000	,248
VAR12	1,000	,390	VAR24	1,000	,394

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Partiendo de los fundamentos teóricos del test: tres dimensiones (Atención, Claridad y Reparación emocional), reducimos a tres los factores a extraer marcando un autovalor lambda superior a 1,5. No obstante, en el supuesto de que optásemos por lambda uno (valor por defecto) se extraería cuatro factores, añadiendo ese cuarto componente únicamente un 6% de la varianza total, y no dejando una estructura factorial excesivamente clara tras la rotación de las saturaciones.

Por otro lado, aunque se presentará en las limitaciones del estudio, no debe obviarse que el tamaño muestral también sesga el porcentaje de varianza explicada. Con todo ello, es prudente omitir el ya comentado cuarto componente. Los tres factores extraídos consiguen explicar un 58% de la varianza total de los datos del test.

Tabla 59: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,562	27,343	27,343	6,562	27,343	27,343	4,991	20,795	20,795
2	5,074	21,143	48,487	5,074	21,143	48,487	4,649	19,370	40,165
3	2,279	9,494	57,981	2,279	9,494	57,981	4,276	17,815	57,981
4	1,451	6,047	64,027						
5	,996	4,151	68,178						
6	,930	3,874	72,052						
7	,817	3,403	75,455						
...						
24	,091	,380	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Para clarificar la interpretación de los factores mediante unos ejes que describan las variables de la forma más simple, rotamos los mismos utilizando rotación ortogonal varimax y rotación oblicua oblimin directo. Suprimimos la presentación de los coeficientes con un valor absoluto inferior a ,300.

Comenzando con la rotación varimax vemos una estructura simple, las variables saturan sólo en un factor de manera inequívoca. Del mismo modo operamos con la rotación oblimin. Cabe destacar que, aunque cambia de orden los factores, las saturaciones son las mismas.

Tabla 60: Matriz de saturación factorial

Rotación Varimax	Componente			Rotación Oblimin	Componente		
	1	2	3		1	2	3
VAR01	,789			VAR01		,783	
VAR02	,856			VAR02		,854	
VAR03	,772			VAR03		,777	
VAR04	,727			VAR04		,722	
VAR05	,516			VAR05		,532	
VAR06	,730			VAR06		,732	
VAR07	,837			VAR07		,839	
VAR08	,871			VAR08		,872	
VAR09		,744		VAR09	,750		
VAR10		,788		VAR10	,835		
VAR11		,801		VAR11	,792		
VAR12		,585		VAR12	,583		
VAR13		,780		VAR13	,815		
VAR14		,816		VAR14	,854		
VAR15		,553		VAR15	,562		
VAR16		,723		VAR16	,727		
VAR17			,793	VAR17			,818
VAR18			,877	VAR18			,923
VAR19			,804	VAR19			,831
VAR20			,870	VAR20			,895
VAR21			,599	VAR21			,601
VAR22			,525	VAR22			,503
VAR23			,383	VAR23			,369
VAR24			,596	VAR24			,617

Como se muestra en la matriz de correlaciones de componentes (Tabla 61) tras rotación oblimin, las correlaciones son significativas (al menos entre los factores 1 y 3), lo que indica que dichas correlaciones son distintas de cero. Para la interpretación, debido a que el arcocoseno de esas correlaciones no está cercano a noventa grados, debemos apoyarnos en la rotación oblimin.

Tabla 61: Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2	3
1	1,000		
2	,137	1,000	
3	,433	-,023	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

En definitiva, tras el análisis factorial de los resultados del pretest del TMMS-24, y atendiendo a la rotación oblimin, se ven tres factores definidos: de la variable 1 a la 8 saturan en el primer componente que es la Atención emocional, de la 9 a la 16 en el segundo que es la Claridad emocional, y por último, de la 17 a la 24 en el tercer factor que es la Reparación emocional.

Como ya se ha comentado, el análisis factorial se ha realizado con los datos del pretest, ya que al no haber interaccionado con los sujetos, evitamos la influencia de todo el proceso. Del mismo modo, aunque lo más correcto es hacerlo con el pretest, realizamos un análisis factorial con el posttest para ver cómo se comporta dicha muestra en ese momento.

b) Posttest

Al igual que en pretest, tanto la medida de adecuación muestral KMO (,870) como la prueba de esfericidad de Bartlett ($p=,000$) muestran factibilidad en la continuación del análisis factorial.

Tabla 62: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,870
Chi-cuadrado aproximado		1612,147
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	276
	Sig.	,000

En cuanto a las comunalidades, siguiendo el método componentes principales, diversas comunalidades (variables 21, 23 y 24) son pequeñas.

Tabla 63: Comunalidades

	Inicial	Extracción		Inicial	Extracción
VAR01	1,000	,639	VAR13	1,000	,608
VAR02	1,000	,731	VAR14	1,000	,632
VAR03	1,000	,679	VAR15	1,000	,601
VAR04	1,000	,586	VAR16	1,000	,626
VAR05	1,000	,401	VAR17	1,000	,766
VAR06	1,000	,660	VAR18	1,000	,744
VAR07	1,000	,761	VAR19	1,000	,715
VAR08	1,000	,760	VAR20	1,000	,720
VAR09	1,000	,607	VAR21	1,000	,376
VAR10	1,000	,650	VAR22	1,000	,674
VAR11	1,000	,634	VAR23	1,000	,390
VAR12	1,000	,506	VAR24	1,000	,370

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la línea del pretest, aumentamos el autovalor a 1,5 para conseguir los tres factores deseados. Con ello la varianza explicada por dichos factores asciende al 62%, y con un cuarto sólo aumentaría un 4,5%.

Tabla 64: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,975	37,398	37,398	8,975	37,398	37,398	5,342	22,258	22,258
2	3,929	16,369	53,767	3,929	16,369	53,767	5,093	21,221	43,479
3	1,929	8,037	61,804	1,929	8,037	61,804	4,398	18,325	61,804
4	1,101	4,587	66,392						
5	,938	3,907	70,299						
6	,828	3,450	73,749						
7	,753	3,136	76,885						
...						
24	,106	,440	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la fase de rotación, la rotación ortogonal varimax sigue manteniendo la ya descrita estructura de tres factores, sin embargo, algunas variables muestran saturaciones considerables en otros factores. La rotación oblimin parece explicar la estructura de una forma más ambigua ya que la variable 23 causa problemas al no ser explicada por ningún factor.

Tabla 65: Matriz de saturación factorial

Rotación Varimax	Componente			Rotación Oblimin	Componente		
	1	2	3		1	2	3
VAR01	,722	,317		VAR01		-,692	
VAR02	,795	,316		VAR02		-,770	
VAR03	,773			VAR03		-,766	
VAR04	,672	,339		VAR04		-,633	
VAR05	,621			VAR05		-,654	
VAR06	,807			VAR06		-,856	
VAR07	,849			VAR07		-,857	
VAR08	,854			VAR08		-,866	
VAR09		,745		VAR09	,788		
VAR10		,746		VAR10	,764		
VAR11		,733	,310	VAR11	,773		
VAR12		,644		VAR12	,648		
VAR13		,683		VAR13	,669		
VAR14		,761		VAR14	,805		
VAR15		,737		VAR15	,795		
VAR16	,301	,725		VAR16	,751		
VAR17			,859	VAR17			,885
VAR18			,820	VAR18			,823
VAR19			,823	VAR19			,843
VAR20			,809	VAR20			,807
VAR21			,590	VAR21			,607
VAR22	,388	,370	,622	VAR22		-,321	,576
VAR23	,333	,381	,365	VAR23			
VAR24			,576	VAR24			,600

La matriz de correlaciones de componentes refleja entre el factor 1 y 3 (los relativos a RE y CE) un valor considerable, por lo que debemos acudir a la rotación oblimin para explicar el modelo de reducción de datos.

Tabla 66: Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2	3
1	1,000		
2	-,391	1,000	
3	,426	-,132	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Como conclusión, tanto en el análisis factorial del pretest como en el del posttest, aunque con ciertas variaciones, la estructura es simple: tres factores con ocho variables cada una, Atención emocional las primeras, Claridad las siguientes, y Reparación las últimas.

A grandes rasgos, refrendamos que el TMMS-24, en cuanto a la validez de constructo, parece tener una estructura firme y determinada por esos factores. A su vez, se barajó la idea de realizar un análisis factorial sobre las tres dimensiones con la pretensión de ver si saturaban en un solo factor que sería el constructo IER, pero, en términos estadísticos, es incongruente plantear un diseño de reducción de datos de sólo tres variables, apoyadas además en correlaciones no suficientemente grandes.

11.4.2. Dimensiones del MSCEIT (ramas)

Sobre la validez de constructo del test MSCEIT, se emplea un análisis factorial del momento pretest donde se ve la posición de las ocho tareas que propone el test.

a) Pretest

La medida de adecuación muestral KMO (,642) no es excesivamente alta, pero la significatividad de la prueba de esfericidad de Bartlett ($p=,000$) avala seguir con el análisis factorial.

Tabla 67: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,642
Chi-cuadrado aproximado		117,429
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	28
	Sig.	,000

A continuación, las comunalidades reflejan que la proporción de la varianza de cada variable explicada por el modelo es media-alta.

Tabla 68: Comunalidades

	Inicial	Extracción
Caras	1,000	,736
Dibujos	1,000	,580
Facilitación	1,000	,832
Sensaciones	1,000	,731
Cambios	1,000	,671
Combinaciones	1,000	,674
Manejo	1,000	,768
Relación	1,000	,733

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La literatura del MSCEIT ampara que esas ocho tareas se distribuyen en cuatro ramas (Percepción, Facilitación, Conciencia y Manejo emocional). Para llegar a dicha estructura debemos disminuir el autovalor lambda a ,750 ya que con la unidad la reducción avanzaría hacia los tres factores. No obstante, no es baladí la inclusión del cuarto factor ya que aumenta la varianza explicada casi en un 10%. En concreto, el modelo explica más del 70% de las diferencias en las variables.

Tabla 69: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,256	28,206	28,206	2,256	28,206	28,206	1,604	20,052	20,052
2	1,625	20,312	48,518	1,625	20,312	48,518	1,502	18,780	38,832
3	1,046	13,078	61,596	1,046	13,078	61,596	1,484	18,554	57,386
4	,798	9,978	71,574	,798	9,978	71,574	1,135	14,188	71,574
5	,741	9,265	80,839						
6	,568	7,104	87,943						
7	,537	6,713	94,657						
8	,427	5,343	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Ya en la rotación, en el método ortogonal varimax se ve una saturación en el segundo factor, que sería la Percepción emocional, aunque en Dibujos se ve saturaciones medias en el factor cuatro. En ese cuarto factor, Facilitación emocional, aparece Facilitación y debiera hacerlo Sensaciones, pero su saturación principal se reparte entre el primer y segundo factor. El tercer factor,

Conciencia emocional, está definido por las ramas Cambios y Combinaciones. Por último, en el primer factor, Manejo emocional, se ve a la tarea Manejo y a Relación aunque esa también satura en el tercero. La rotación oblicua oblimin no difiere en lo comentado en la rotación ortogonal varimax.

Tabla 70: Matriz de saturación factorial

Rotación Varimax	Componente			
	1	2	3	4
Caras		,789		
Dibujos		,587		,452
Facilitación				,897
Sensaciones	,508	,683		
Cambios			,812	
Combinaciones			,766	
Manejo	,859			
Relación	,724		,395	

Rotación Oblimin	Componente			
	1	2	3	4
Caras		,802		
Dibujos		,533		,409
Facilitación				,897
Sensaciones	,483	,658		
Cambios			,815	
Combinaciones			,756	
Manejo	,865			
Relación	,708		,336	

Debido a que en la matriz de correlaciones de componentes no aparecen relaciones significativas, preferimos interpretar el modelo en base a la rotación varimax.

Tabla 71: Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2	3	4
1	1,000			
2	,149	1,000		
3	,182	,040	1,000	
4	,003	,196	-,021	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Con todo ello, la reducción factorial de los datos del pretest del MSCEIT explica de manera parcial el modelo teórico, aunque con ciertas fluctuaciones que no tienen que deberse necesariamente a una inaceptable validez de constructo, puesto que hay otras causas como que la muestra no es lo suficientemente grande para poder aseverar que el MSCEIT tiene baja validez de constructo, con relación a la teoría sobre el mismo.

b) Posttest

Al igual que en el TMMS-24, operamos en el MSCEIT realizando un análisis factorial en el posttest. La medida de adecuación muestral KMO (,662) se mantiene y la prueba de esfericidad de Bartlett ($p=,000$) sigue siendo significativa.

Tabla 72: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,662
Chi-cuadrado aproximado		121,035
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	28
	Sig.	,000

Las comunalidades extraídas siguen siendo considerables.

Tabla 73: Comunalidades

	Inicial	Extracción
Caras	1,000	,650
Dibujos	1,000	,479
Facilitación	1,000	,872
Sensaciones	1,000	,762
Cambios	1,000	,589
Combinaciones	1,000	,895
Manejo	1,000	,765
Relación	1,000	,684

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Mantenemos la estructura de cuatro factores, con un lambda de ,750, la cual explica más de un 70% de la varianza.

Tabla 74: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,407	30,094	30,094	2,407	30,094	30,094	1,862	23,271	23,271
2	1,381	17,265	47,359	1,381	17,265	47,359	1,605	20,061	43,332
3	1,098	13,726	61,085	1,098	13,726	61,085	1,151	14,386	57,718
4	,809	10,117	71,202	,809	10,117	71,202	1,079	13,484	71,202
5	,776	9,694	80,896						
6	,652	8,154	89,050						
7	,470	5,874	94,924						
8	,406	5,076	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tras la rotación varimax, vemos saturaciones muy semejantes al pretest, aunque Dibujos y Relación se definen mejor, queda menos claro en el caso de Sensaciones y Cambios. La rotación oblimin difiere en muy poco de la rotación varimax.

Tabla 75: Matriz de saturación factorial

Rotación Varimax	Componente			
	1	2	3	4
Caras		,795		
Dibujos		,652		
Facilitación			,897	
Sensaciones	,373	,608	-,502	
Cambios	,600			,426
Combinaciones				,937
Manejo	,862			
Relación	,777			

Rotación Oblimin	Componente			
	1	2	3	4
Caras				,808
Dibujos				,637
Facilitación		,906		
Sensaciones		-,530		,628
Cambios	,579		,388	
Combinaciones			,948	
Manejo	,897			
Relación	,772			

La matriz de correlaciones determina que para la interpretación es más apropiado utilizar el método de rotación ortogonal varimax.

Tabla 76: Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2	3	4
1	1,000			
2	-,178	1,000		
3	,160	-,013	1,000	
4	,268	,115	-,002	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

En síntesis, apoyándonos en cualquiera de los dos momentos, se intuye una estructura factorial definida, pero sin tanta claridad como ocurría con el TMMS-24. Esto se percibe en tareas que saturan en varios factores, ramas en este caso.

No obstante, nos mantenemos cautos al respecto, puesto que el no contar con una muestra muy grande, nos incapacita para aceptar o rechazar la validez de constructo de la prueba.

11.4.3. Dimensiones del MSCEIT (áreas)

Según los fundamentos del MSCEIT, las ocho tareas se agrupan en cuatro tareas, y a su vez, esas tareas se reparten en dos áreas, la Experiencial y la Estratégica. Por ello, se realiza un análisis factorial sobre las puntuaciones del pretest en las cuatro ramas.

a) Pretest

Para ver si procede el análisis, acudimos al KMO (,521) que es bajo, pero la esfericidad de Bartlett sigue siendo significativa ($p=,000$).

Tabla 77: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,521
Chi-cuadrado aproximado		41,012
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	6
	Sig.	,000

La tabla 78 muestra que, por lo general, las comunalidades muestran una varianza explicada por el modelo media-alta.

Tabla 78: Comunalidades

	Inicial	Extracción
CIEP	1,000	,722
CIEF	1,000	,736
CIEC	1,000	,701
CIEM	1,000	,661

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Manteniendo un autovalor lambda superior a uno, se extraen dos factores, los cuales explican un 70% de la varianza total.

Tabla 79: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,645	41,116	41,116	1,645	41,116	41,116	1,478	36,959	36,959
2	1,175	29,370	70,486	1,175	29,370	70,486	1,341	33,527	70,486
3	,680	17,005	87,492						
4	,500	12,508	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La rotación varimax es bastante ilustradora, en el factor uno, el área Experiencial, saturan las ramas Percepción y Facilitación, mientras que en el segundo, el área Estratégica, aglutinan Conciencia y Manejo. Del mismo modo ocurre con la rotación oblimin, las ramas Percepción y Facilitación al área Experiencial, y las ramas Conciencia y Manejo al área Estratégica.

Tabla 80: Matriz de saturación factorial

Rotación Varimax	Componente		Rotación Oblimin	Componente	
	1	2		1	2
CIEP	,849		CIEP	,855	
CIEF	,850		CIEF	,848	
CIEC		,836	CIEC		,847
CIEM		,792	CIEM		,785

Si bien, al no haber correlación interfactorial suficiente, preferimos utilizar el método varimax para la interpretación de las áreas del MSCEIT.

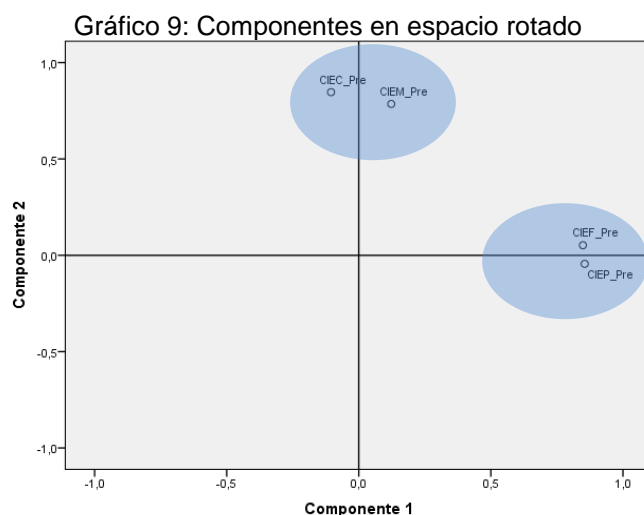
Tabla 81: Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2
1	1,000	
2	,150	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

En cualquier caso, sobre los datos recogidos en el pretest, podemos resumir lo dicho en el gráfico 9, de componentes en espacio rotado (la rotación varimax y oblimin prácticamente se superponen), donde se ven, sin ápice de duda, los dos factores que corresponden a las dos áreas ya mencionadas.



b) Posttest

Realizamos el mismo análisis factorial para el posttest, por si nos reporta información significativa sobre la estructura del MSCEIT. A pesar de que el estadístico KMO ($,641$) no es muy alto, es significativa la prueba de esfericidad de Bartlett ($p=,000$).

Tabla 82: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,641
Chi-cuadrado aproximado		37,885
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	6
	Sig.	,000

Las comunalidades del modelo factorial siguen reflejando una varianza explicada media-alta.

Tabla 83: Comunalidades

	Inicial	Extracción
CIEP	1,000	,716
CIEF	1,000	,683
CIEC	1,000	,786
CIEM	1,000	,517

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Ya en la extracción, en este caso nos vemos obligados a reducir a $,900$ la exigencia del autovalor lambda, para así poder hablar de dos factores con una varianza total del 67%, ya que un factor sólo no explicaría ni el 45%.

Tabla 84: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,781	44,525	44,525	1,781	44,525	44,525	1,469	36,718	36,718
2	,920	23,011	67,536	,920	23,011	67,536	1,233	30,818	67,536
3	,735	18,384	85,920						
4	,563	14,080	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tras la rotación varimax, la estructura de dos factores es similar, pero en Manejo también satura en el primer factor. La oblimin ratifica lo dicho, aunque corrige la variable Manejo y la explica mejor.

Tabla 85: Matriz de saturación factorial

Rotación Varimax	Componente		Rotación Oblimin	Componente	
	1	2		1	2
CIEP	,844		CIEP	,863	
CIEF	,802		CIEF	,800	
CIEC		,886	CIEC		,916
CIEM	,335	,636	CIEM		,604

La matriz de correlaciones interfactoriales sobre la rotación oblicua indica que no hay correlación, por lo que optamos por ortogonal varimax.

Tabla 86: Matriz de correlaciones de componentes

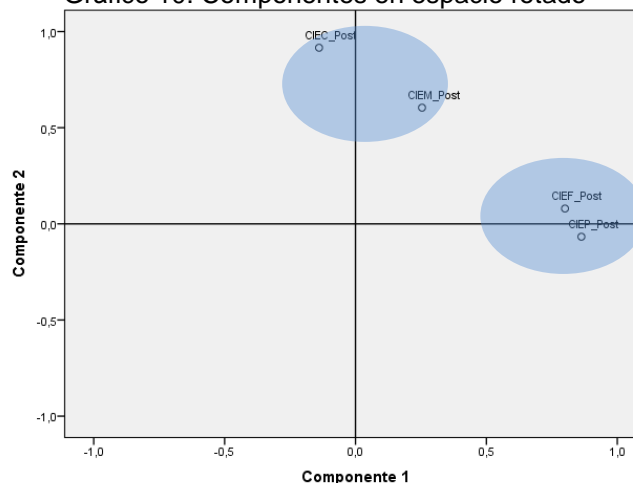
Componente	1	2
1	1,000	
2	,284	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

En posttest, (Gráfico 10) se mantienen las mismas conclusiones: dos áreas, la Experiencial con las ramas Percepción y Facilitación, y la Estratégica con Conciencia y Manejo, aunque en este momento, Manejo no está tan bien definida como en pretest. Esto se ve en el gráfico de componentes rotados.

Gráfico 10: Componentes en espacio rotado



11.4.4. IE: ¿2 constructos o uno sólo?

Con el fin de comprobar si la IE se divide en IER e IEC, medidos con el TMMS-24 y MSCEIT respectivamente, partimos del supuesto de que, tras un análisis factorial, las variables de ambos test saturarán en factores distintos.

Por ello, realizamos un análisis factorial con los tres subtest del TMMS-24 (AE, CE y RE) y los cuatro subtest del MSCEIT (CIEP, CIEF, CIEC y CIEM).

a) Pretest

Comenzando con los datos recogidos en el pretest, se muestra una matriz de correlación entre los componentes antes mencionados para ver la posible relación entre los subtest de ambas pruebas.

Tabla 87: Correlaciones

		AE	CE	RE	CIEP	CIEF	CIEC	CIEM
AE	Correlación de Pearson	1						
	Sig. (bilateral)							
	N	101						
CE	Correlación de Pearson	,140	1					
	Sig. (bilateral)	,163						
	N	101	101					
RE	Correlación de Pearson	-,056	,454**	1				
	Sig. (bilateral)	,579	,000					
	N	101	101	101				
CIEP	Correlación de Pearson	-,121	,042	-,088	1			
	Sig. (bilateral)	,230	,679	,383				
	N	101	101	101	101			
CIEF	Correlación de Pearson	,036	,032	-,093	,464**	1		
	Sig. (bilateral)	,720	,749	,357	,000			
	N	101	101	101	101	101		
CIEC	Correlación de Pearson	,136	-,032	-,047	,072	,053	1	
	Sig. (bilateral)	,174	,749	,640	,473	,595		
	N	101	101	101	101	101	101	
CIEM	Correlación de Pearson	,249*	-,015	,163	,105	,223*	,339**	1
	Sig. (bilateral)	,012	,885	,102	,294	,025	,001	
	N	101	101	101	101	101	101	101

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Destaca, en la relación entre TMMS-24 y MSCEIT, que generalmente no hay correlaciones significativas. Sin embargo, AE se comporta de manera particular, sin correlacionar con los otros elementos de su test (CE y RE), sí lo hace con CIEM.

Entrando ya en el análisis factorial, pese a que el estadístico KMO (,440) no es elevado, probablemente debido a que el número de variables sea pequeño, la prueba de esfericidad de Bartlett denota significatividad ($p=,000$), y, por tanto, pertinencia.

Tabla 88: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,440
Chi-cuadrado aproximado		87,587
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	21
	Sig.	,000

En cuanto a las comunidades, generalmente son valores notables. Sin embargo, hay variables como la Atención emocional o la Conciencia emocional cuya extracción es más pobre.

Tabla 89: Comunidades

	Inicial	Extracción
AE	1,000	,458
CE	1,000	,717
RE	1,000	,732
CIEP	1,000	,746
CIEF	1,000	,700
CIEC	1,000	,502
CIEM	1,000	,643

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Marcando en la extracción un autovalor lambda superior a uno se extraen tres factores, los cuales suponen un 64% de la varianza explicada por el modelo factorial.

Tabla 90: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,678	23,964	23,964	1,678	23,964	23,964	1,527	21,818	21,818
2	1,511	21,592	45,557	1,511	21,592	45,557	1,496	21,370	43,188
3	1,307	18,677	64,233	1,307	18,677	64,233	1,473	21,045	64,233
4	,916	13,088	77,321						
5	,718	10,260	87,581						
6	,493	7,038	94,619						
7	,377	5,381	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La rotación ortogonal varimax sobre los tres factores extraídos refleja una estructura sencilla. Un primer factor, que en esencia es el área Experiencial del MSCEIT, donde saturan las ramas Percepción y Facilitación. Un segundo factor, el área Estratégica del MSCEIT, que se divide en la rama

de Comprensión y la de Manejo, junto a la Atención emocional del TMMS-24. Un tercer y último factor, que se compone por la Claridad y la Reparación emocional del TMMS-24. En la rotación oblimin, la solución factorial en cuanto a las saturaciones es la misma que en la rotación varimax.

Tabla 91: Matriz de saturación factorial

Rotación Varimax	Componente		
	1	2	3
AE		,647	
CE			,845
RE			,851
CIEP	,861		
CIEF	,826		
CIEC		,692	
CIEM		,760	

Rotación Oblimin	Componente		
	1	2	3
AE		-,653	
CE			,846
RE			,850
CIEP	,865		
CIEF	,823		
CIEC		-,693	
CIEM		-,751	

El modelo óptimo sería de un factor con las tres dimensiones del TMMS-24, y en los otros dos cada área del MSCEIT; por ello, podemos considerar desacertado que la variable Atención emocional se acerque al segundo factor, cuando debiera hacerlo al tercero.

La matriz de correlaciones no refleja significatividad entre los tres factores por lo que para la interpretación nos apoyamos en la rotación varimax.

Tabla 92: Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2	3
1	1,000		
2	-,064	1,000	
3	-,036	-,064	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Si el objetivo es poder diferenciar entre dos constructos distintos, es interesante realizar este mismo análisis factorial fijando la extracción en dos factores, con la pretensión de que las variables del TMMS-24 saturen en uno y las del MSCEIT en el otro.

Realizando en pretest el mismo análisis omitimos KMO y Bartlett ya que no varían del anterior. En cambio, las comunalidades se reducen notablemente al haber limitado el número de factores.

Tabla 93: Comunalidades

	Inicial	Extracción
AE	1,000	,191
CE	1,000	,559
RE	1,000	,639
CIEP	1,000	,446
CIEF	1,000	,542
CIEC	1,000	,274
CIEM	1,000	,537

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Debido a que queremos extraer dos factores, elevamos el autovalor lambda a 1,5, y con ello conseguimos explicar el 45% de la varianza.

Tabla 94: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,678	23,964	23,964	1,678	23,964	23,964	1,527	21,818	21,818
2	1,511	21,592	45,557	1,511	21,592	45,557	1,496	21,370	43,188
3	1,307	18,677	64,233						
4	,916	13,088	77,321						
5	,718	10,260	87,581						
6	,493	7,038	94,619						
7	,377	5,381	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tras rotar de manera ortogonal los factores, vemos que en el primero saturan las cuatro ramas del MSCEIT, y en el segundo las tres dimensiones del TMMS-24 más parte de la rama Manejo del MSCEIT. La rotación oblicua ofrece valores muy semejantes a la ortogonal, a un lado el TMMS-24 junto a parte de la rama CIEM y al otro el MSCEIT.

Tabla 95: Matriz de saturación factorial

Rotación Varimax	Componente		Rotación Oblimin	Componente	
	1	2		1	2
AE		,351	AE		,338
CE		,748	CE		,750
RE		,790	RE		,797
CIEP	,629		CIEP	,636	
CIEF	,722		CIEF	,727	
CIEC	,507		CIEC	,505	
CIEM	,645	,348	CIEM	,639	,316

Sobre la rotación oblimin, no encontramos correlación significativa entre ambos factores por lo que interpretamos el modelo con rotación varimax.

Tabla 96: Matriz de correlaciones de componentes

Componente	1	2
1	1,000	
2	,075	1,000

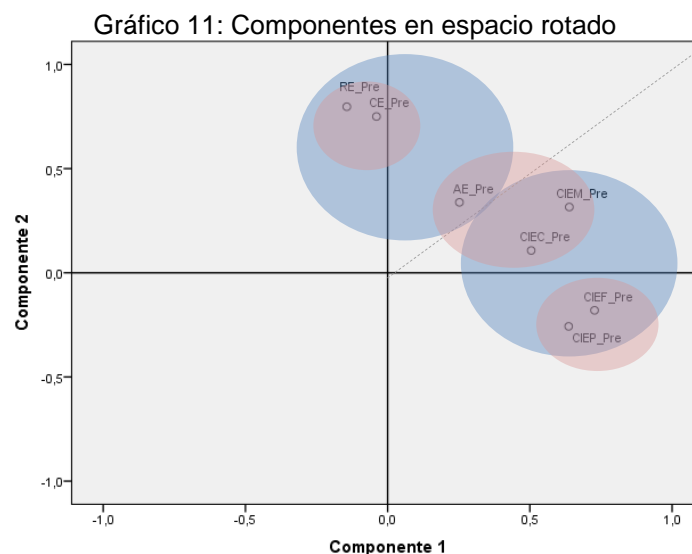
Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Por último, podría aumentarse la varianza explicada hasta un 77% elevando a 4 los factores extraídos, pero en ese cuarto factor sólo saturaría la variable AE. Esto cercena la esencia de la prueba de reducción de datos, ya que no puede catalogarse como un factor al estar compuesto por una sola variable.

Con todo ello, se resume los dos últimos análisis factoriales sobre los datos del pretest apoyándonos en el gráfico de componentes rotados (Gráfico 11). Al extraer tres factores (marcados en rojo), se pueden observar las tres áreas claramente diferenciadas: RE-CE, AE-CIEC-CIEM y CIEP-CIEF.

En el caso de dos factores (marcados en azul), si trazamos la bisectriz de los ejes, que representan cada componente, dicotomiza el conjunto de variables en RE-CE-AE y CIEC-CIEM-CIEP-CIEF, lo que a fin de cuentas nos lleva a diferenciar entre TMMS-24 y MSCEIT.



b) Posttest

Antes de emitir una valoración final sobre si son dos constructos diferentes o no, vemos cómo se comporta los datos del posttest. Comenzamos con la matriz de correlaciones de los subtest de ambas pruebas.

Tabla 97: Correlaciones

		AE	CE	RE	CIEP	CIEF	CIEC	CIEM
AE	Correlación de Pearson	1						
	Sig. (bilateral)							
	N	101						
CE	Correlación de Pearson	,470**	1					
	Sig. (bilateral)	,000						
	N	101	101					
RE	Correlación de Pearson	,244*	,530**	1				
	Sig. (bilateral)	,014	,000					
	N	101	101	101				
CIEP	Correlación de Pearson	-,070	-,155	-,127	1			
	Sig. (bilateral)	,490	,121	,206				
	N	101	101	101	101			
CIEF	Correlación de Pearson	,018	-,112	-,049	,431**	1		
	Sig. (bilateral)	,859	,263	,624	,000			
	N	101	101	101	101	101		
CIEC	Correlación de Pearson	,067	,110	-,077	,150	,191	1	
	Sig. (bilateral)	,506	,272	,447	,134	,055		
	N	101	101	101	101	101	101	
CIEM	Correlación de Pearson	,165	,123	,180	,229*	,286**	,244*	1
	Sig. (bilateral)	,099	,219	,072	,021	,004	,014	
	N	101	101	101	101	101	101	101

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En este caso, en la relación entre los subtest del TMMS-24 y del MSCEIT, no se encuentra ninguna correlación significativa.

En el análisis factorial del posttest, el estadístico KMO (,591) es más alto que en pretest, y la prueba de esfericidad de Bartlett sigue siendo significativa ($p=,000$).

Tabla 98: KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	,591
Chi-cuadrado aproximado	108,961
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl
	21
Sig.	,000

Las comunales se comportan de manera similar a las del pretest, aun siendo bastante baja en el caso de CIEC, como norma general los valores están en torno al ,500.

Tabla 99: Comunidades

	Inicial	Extracción
AE	1,000	,490
CE	1,000	,742
RE	1,000	,555
CIEP	1,000	,560
CIEF	1,000	,589
CIEC	1,000	,291
CIEM	1,000	,517

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A la hora de extraer factores, un aspecto significativo es que, independientemente que mantengamos el autovalor lambda o lo subamos a 1,5, siguen extrayéndose sólo dos factores, explicando una varianza del 53%.

Tabla 100: Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,954	27,913	27,913	1,954	27,913	27,913	1,954	27,909	27,909
2	1,790	25,566	53,479	1,790	25,566	53,479	1,790	25,569	53,479
3	,916	13,080	66,559						
4	,757	10,821	77,380						
5	,659	9,418	86,798						
6	,565	8,065	94,863						
7	,360	5,137	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Ya en la rotación ortogonal, se percibe un primer factor donde saturan las dimensiones del TMMS-24, Atención, Claridad y Reparación emocional, además de parte de la rama Manejo del MSCEIT, y en el otro factor las cuatro ramas del MSCEIT, Percepción, Facilitación, Comprensión y Manejo.

La rotación oblimin muestra en el primer factor una saturación de las tres variables del TMMS-24, mientras que en el segundo saturan las cuatro ramas del MSCEIT.

Tabla 101: Matriz de saturación factorial

Rotación Varimax	Componente		Rotación Oblimin	Componente	
	1	2		1	2
AE	,692		AE	,691	
CE	,860		CE	,861	
RE	,743		RE	,744	
CIEP		,707	CIEP		,711
CIEF		,758	CIEF		,761
CIEC		,528	CIEC		,527
CIEM	,308	,650	CIEM		,645

No se evidencia correlación entre factores, lo que refleja una independencia entre ellos. Por lo tanto, nos apoyamos en la rotación varimax para la interpretación.

Tabla 102: Matriz de correlaciones de componentes

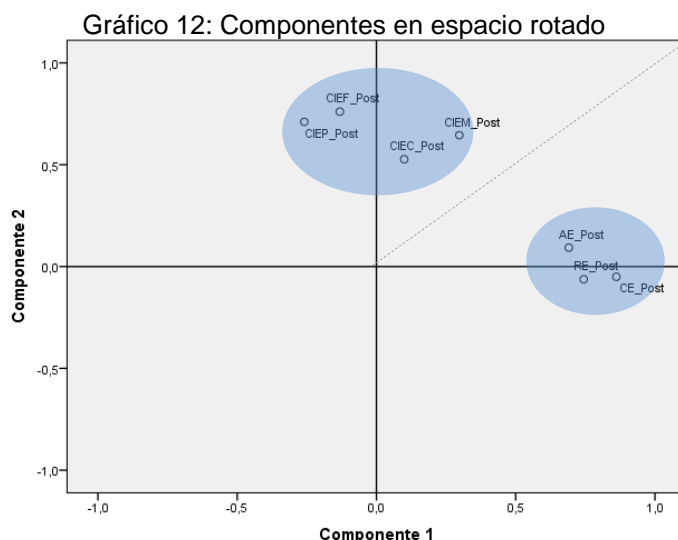
Componente	1	2
1	1,000	
2	,031	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

En la línea de lo recogido en el análisis factorial del pretest, en el análisis del posttest encontramos dos factores diferenciados e independientes, que coinciden con los dos instrumentos de medida (TMMS-24 y MSCEIT).

Esta dicotomía se puede observar en el gráfico de componentes rotados sobre los subtest de ambos instrumentos (Gráfico 12).



Tras la reducción factorial de las dimensiones del TMMS-24 y las ramas del MSCEIT, podemos concluir que saturan en factores diferentes y que son independientes entre sí. No obstante, tanto en pretest como en posttest, la varianza explicada no es excesivamente grande y la estructura factorial, pese a ser clara, debería debatirse, sobre su naturaleza, de forma pormenorizada.

Si bien, no es la principal pretensión de este estudio discernir si realmente hay que hablar de dos constructos distintos: la autoeficacia emocional (como rasgo estable de personalidad) y la potencialidad cognitiva (como capacidad en el plano emocional). Interpretamos esto con cautela, ya que, para poder afirmar que son dos constructos como tal, se necesitaría hacer un análisis más amplio del tema, valorando aspectos como que son procesos psicométricos diferentes (autoinformes y test de capacidad máxima), o que para aseverar eso se necesita una muestra más grande (superior a nuestras 101 observaciones en pretest y posttest).

11.5. Decisión estadística sobre las hipótesis preliminares

Lo cierto es que, pese a ser el capítulo destinado a los análisis previos, es decir, el complemento con un alcance investigativo menor (en comparativa con el capítulo donde se muestran los análisis fundamentales), ha superado nuestras expectativas. Esto se debe a la cantidad de resultados, y la riqueza de los mismos, que nos han permitido elaborar unas nutridas conclusiones, pudiéndose considerar acordes a las conclusiones fundamentales de una investigación como tal, puesto que desarrolla tres asuntos cardinales en lo vinculante a la IE: la descripción de la muestra en términos de IE, las propiedades de los instrumentos de medida (TMMS-24 y MSCEIT), y la dicotomía del constructo IE en dos entidades teóricas diferentes, IER e IEC.

Por un lado, nos ha provisto de información de corte descriptiva sobre la muestra en lo relativo a la IE, permitiéndonos ver, a su vez, la relación entre las variables, lo que nos permitía conjeturar cómo sería la estructura de ambos constructos (IER e IEC), tras la reducción factorial.

Por otro lado, a raíz de la controversia sobre cómo medir la IE, y sí realmente estaríamos midiéndola, era de obligado cumplimiento ver la fiabilidad (como consistencia interna y estabilidad) y validez de constructo de los test de IE (TMMS-24 y MSCEIT). A día de hoy, aunque deben someterse a más estudios, consideramos que son instrumentos adecuados para medir la IE.

Por último, la idea de Petrides y Furnham (2001) entre el rasgo y la capacidad máxima de la IE nos creó un verdadero entusiasmo por diferenciar entre constructos, y ratificar si los instrumentos de medida realmente medían partes diferentes del espectro de la IE. Pese a la necesidad de clarificar el asunto, aún más, lo cierto es que los análisis factoriales nos hicieron llegar a la conclusión de que IER e IEC son factores distintos, e independientes entre sí.

Como conclusión de este capítulo, se presenta un resumen (Tabla 103) sobre algunas de las preguntas de investigación que se pretendían responder.

Tabla 103: Resumen con las conclusiones sobre algunas hipótesis de investigación previas

Pregunta de investigación	Objetivo	Test	Hipótesis	Resultados	Conclusiones
¿Las variables dentro de un test están relacionadas?	Relación entre variables	TMMS-24	Se esperan correlaciones positivas significativas	Correlaciones positivas significativas	AE no correlaciona con ninguna dimensión, mientras que CE y RE correlacionan entre sí
		MSCEIT			Al ser puntuaciones que derivan unas de las otras las tareas, ramas y áreas vinculadas muestran correlaciones significativas
¿Son estables las mediciones que proveen los test?	Fiabilidad como estabilidad (homogeneidad entre momentos)	TMMS-24	Se espera satisfactoria	Satisfactoria	Existe una estabilidad en el test tras encontrar significatividad en las correlaciones entre pretest y posttest
		MSCEIT			
¿Los test poseen consistencia interna?	Fiabilidad como consistencia interna	TMMS-24	Se espera satisfactoria	Satisfactoria	Tanto de forma conjunta, como analizando cada área por separado, los valores se aproximan a 0,9 por lo que podemos hablar de que el test posee consistencia interna
		MSCEIT	Se espera satisfactoria	Sin resultados	Se desconoce los ítems mantienen la misma ponderación en la escala de medida. Por ello, no podemos realizar ninguna valoración firme al respecto
¿Los test miden los constructos de forma clara?	Validez de constructo	TMMS-24	Se esperan tres dimensiones	Tres dimensiones	Las 24 variables saturan en las 3 dimensiones como se esperaba
		MSCEIT	Se esperan dos áreas y cuatro dimensiones	Dos áreas y cuatro dimensiones (con ciertas restricciones)	Hay dos áreas claramente definidas en función de las cuatro dimensiones. No obstante, al reducir las ocho tareas en las cuatro ramas que la literatura propone, se encuentran problemas con la tarea sensaciones, y también con cambios (en posttest)
¿Los test miden cada constructo distintos dentro de la IE?	Test con constructos diferentes	TMMS-24 frente a MSCEIT	Se esperan dos constructos distintos	Factores diferentes e independientes	Al reducir a dos factores, los subtest de cada prueba saturan en factores distintos. Sin embargo, se debería investigar para clarificar el asunto y solventar ciertas limitaciones

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 12: Análisis fundamentales

Para favorecer el entendimiento de este capítulo, en la siguiente tabla (Tabla 104), se presenta una síntesis de todo el procedimiento realizado, con los principales determinantes de la investigación.

Tabla 104: Resumen de las hipótesis de investigación fundamentales

Pregunta de investigación	Objetivo	Test	Hipótesis	Técnica de contraste	Momento de los datos
¿Hay diferencia en la IE entre carreras?	Diferencia de medias entre carreras	TMMS-24 MSCEIT	No se esperan diferencias significativas	Análisis de varianza y covarianza	Posttest, y pretest cuando actúa de covariable
¿Hay diferencia en la IE entre métodos?	Diferencia de medias entre métodos	TMMS-24 MSCEIT	No se esperan diferencias significativas Sí se esperan diferencias significativas		
¿Hay diferencia en la IE entre la interacción carrera/método?	Diferencia de medias en interacción carrera/método	TMMS-24 MSCEIT	No se esperan diferencias significativas	Análisis de varianza y covarianza factorial	

Fuente: Elaboración propia

12.1. Análisis de varianzas y covarianzas

El principal procedimiento para el contraste de hipótesis de ésta investigación es el análisis de varianza (ANOVA) y covarianza (ANCOVA), tanto simple como factorial, estableciendo el nivel de significación α máximo de $p \leq 0,05$. No es necesario hacer contrastes *post hoc*, o a posteriori como Tukey, Bonferroni o Scheffé, sobre el estadístico F, debido a que la comparativa de todas las variables independientes no tienen más de dos grupos.

De forma holística, el proceder parte de diferentes variables dependientes (VD) cuantitativas, que son las mediciones realizadas en el posttest mediante ambos cuestionarios sobre IE, el TMMS-24 y el MSCEIT.

A su vez, como factores (VI) actuarán el método, dicotomizado entre grupo control y experimental; y la carrera, diferenciando, de igual modo, entre

Magisterio y Psicología. Por último, las mediciones en pretest en TMMS-24 y MSCEIT actuarán como covariables (COV), con el fin de controlar las diferencias iniciales. Por ello, la posición de las variables en la investigación es la siguiente:

- VD: Posttest (variables del TMMS-24 y MSCEIT).
- VI: Método (control/experimental). (VI principal).
- VI: Carrera (Magisterio/Psicología).
- COV: Pretest (variables del TMMS-24 y MSCEIT).

No obstante, para extraer conclusiones más precisas, el análisis de cada una de las VD se pormenoriza en diversos análisis. Un primer ANOVA con la VI método para distinguir las diferencias finales entre grupo control y experimental, que le precede a un ANCOVA con VI método, controlando el efecto iniciales medidos gracias al pretest.

Del mismo modo, se opera con la VI carrera, un ANOVA para percibir diferencias en el posttest entre Magisterio y Psicología, y un ANCOVA controlando el pretest.

Se concluye con un ANOVA factorial con dos VI, método y carrera, para, además de percibir en el posttest el influjo del método y de la carrera de manera independiente, ver la interacción de ambas variables independientes; cerrando con un ANCOVA factorial para observar efectos independientes e interacciones, tras suprimir la carga producida por el pretest.

Además de los ANOVAS, los ANCOVA surgen con el fin de aumentar la potencia de la prueba F para diferencias intergrupos, reduciendo las desigualdades intragrupalas, al incluir la covariable pretest de cada variable estudiada en el posttest.

12.1.1. Análisis de varianzas y covarianzas del TMMS-24

Cabe destacar que, en lo referente al TMMS-24, las tres dimensiones que actúan en el posttest (post) como VD y el pretest (pre), en los ANCOVAS, como covariables, son los tres factores de dicho test: la Atención emocional (AE), la Claridad emocional (CE) y la Reparación emocional (RE).

12.1.1.1. Atención emocional (AE)

Sobre la AE, se comienza realizando un ANOVA para determinar si existen diferencias significativas en la AE del posttest por efecto del método (asistencia o no al programa formativo).

Como se puede observar (Tabla 105), dichas diferencias no son significativas ($p=,128$), por lo que el tratamiento en el grupo experimental no ha sido efectivo en dicha variable.

Tabla 105: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: AE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	89,710 ^a	1	89,710	2,359	,128
Intersección	78736,166	1	78736,166	2070,613	,000
Método	89,710	1	89,710	2,359	,128
Error	3764,528	99	38,026		
Total	84614,000	101			
Total corregida	3854,238	100			

a. R cuadrado = ,023 (R cuadrado corregida = ,013)

Tabla 106: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: AE_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	27,2045	6,17037	44
Experimental	29,1053	6,16350	57
Total	28,2772	6,20825	101

Como complemento al anterior ANOVA, se realiza el mismo contraste controlando el influjo de las inferencias iniciales. Este ANCOVA (Tabla 107) refleja que las diferencias se deben a dicho pretest ($p=,000$) y no al método ($p=,900$).

Tabla 107: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: AE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1692,142 ^a	2	846,071	38,349	,000
Intersección	411,112	1	411,112	18,634	,000
AE_Pre	1602,432	1	1602,432	72,632	,000
Método	,349	1	,349	,016	,900
Error	2162,095	98	22,062		
Total	84614,000	101			
Total corregida	3854,238	100			

a. R cuadrado = ,439 (R cuadrado corregida = ,428)

Tabla 108: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: AE_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	27,2045	6,17037	44
Experimental	29,1053	6,16350	57
Total	28,2772	6,20825	101

Del mismo modo que se ha hecho con el método, se opera con la carrera. En el primer ANOVA (Tabla 109) se observa que las diferencias en el posttest no son significativas ($p=,162$) en función de si son alumnos de Magisterio o Psicología.

Tabla 109: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: AE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	75,754 ^a	1	75,754	1,985	,162
Intersección	79267,160	1	79267,160	2076,878	,000
Carrera	75,754	1	75,754	1,985	,162
Error	3778,484	99	38,167		
Total	84614,000	101			
Total corregida	3854,238	100			

a. R cuadrado = ,020 (R cuadrado corregida = ,010)

Tabla 110: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: AE_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	29,0536	6,43123	56
Psicología	27,3111	5,84583	45
Total	28,2772	6,20825	101

En base al ANOVA, el ANCOVA (Tabla 111) resultante sobre el factor carrera determina que el efecto de la covariable pretest sí es significativo ($p=,000$), pero no el de dicho factor ($p=,435$), como ya nos avanzó el ANOVA sobre el factor carrera.

Tabla 111: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: AE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1705,278 ^a	2	852,639	38,883	,000
Intersección	431,791	1	431,791	19,691	,000
AE_Pre	1629,524	1	1629,524	74,312	,000
Carrera	13,484	1	13,484	,615	,435
Error	2148,960	98	21,928		
Total	84614,000	101			
Total corregida	3854,238	100			

a. R cuadrado = ,442 (R cuadrado corregida = ,431)

Tabla 112: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: AE_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	29,0536	6,43123	56
Psicología	27,3111	5,84583	45
Total	28,2772	6,20825	101

Por último en cuanto a la AE, se realiza un ANOVA factorial (Tabla 113) para ver la estructura de manera global, viendo cómo afecta el factor carrera y el método de manera independiente, y también la interacción entre ambos.

En este caso, ni el efecto del método ($p=,074$), como de la carrera ($p=,093$), o de la interacción método carrera ($p=,426$) son significativos.

Tabla 113: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: AE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	248,768 ^a	3	82,923	2,231	,089
Intersección	70195,004	1	70195,004	1888,496	,000
Método	121,104	1	121,104	3,258	,074
Carrera	107,117	1	107,117	2,882	,093
Método * Carrera	23,719	1	23,719	,638	,426
Error	3605,469	97	37,170		
Total	84614,000	101			
Total corregida	3854,238	100			

a. R cuadrado = ,065 (R cuadrado corregida = ,036)

Tabla 114: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: AE_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	27,5484	6,65752	31
	Psicología	26,3846	4,95880	13
	Total	27,2045	6,17037	44
Experimental	Magisterio	30,9200	5,72946	25
	Psicología	27,6875	6,20321	32
	Total	29,1053	6,16350	57
Total	Magisterio	29,0536	6,43123	56
	Psicología	27,3111	5,84583	45
	Total	28,2772	6,20825	101

Y del mismo modo, el ANCOVA factorial (Tabla 115) sobre los efectos del factor carrera y el método de manera independiente, y de la interacción entre ambos. Este ANCOVA factorial muestra que sí son estadísticamente significativas las diferencias iniciales ($p=,000$), pero no lo son, tanto por efecto del factor método ($p=,665$), como de la carrera ($p=,363$), o de la interacción método carrera ($p=,683$).

Tabla 115: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: AE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1712,187 ^a	4	428,047	19,184	,000
Intersección	385,288	1	385,288	17,267	,000
AE_Pre	1463,419	1	1463,419	65,586	,000
Método	4,207	1	4,207	,189	,665
Carrera	18,633	1	18,633	,835	,363
Método * Carrera	3,743	1	3,743	,168	,683
Error	2142,050	96	22,313		
Total	84614,000	101			
Total corregida	3854,238	100			

a. R cuadrado = ,444 (R cuadrado corregida = ,421)

Tabla 116: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: AE_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	27,5484	6,65752	31
	Psicología	26,3846	4,95880	13
	Total	27,2045	6,17037	44
Experimental	Magisterio	30,9200	5,72946	25
	Psicología	27,6875	6,20321	32
	Total	29,1053	6,16350	57
Total	Magisterio	29,0536	6,43123	56
	Psicología	27,3111	5,84583	45
	Total	28,2772	6,20825	101

Como conclusión global sobre la AE, es posible ratificar, tras los diferentes análisis descritos con anterioridad, que las diferencias finales se deben eminentemente al pretest, es decir, a las diferencias de partida entre los sujetos.

De hecho, ninguno de los factores tienen una influencia reseñable al no encontrar diferencias estadísticamente significativas, en concreto, nos referimos a las VI que hacían alusión al tratamiento recibido, grupo control o experimental, y al perfil académico, Magisterio o Psicología.

12.1.1.2. Claridad emocional (CE)

En cuanto a la CE, partimos del ANOVA (Tabla 117) sobre las posibles diferencias en el posttest gracias al método. Las diferencias no son significativas ($p=,777$), lo que indica que el método, grupo control o experimental, no refleja desigualdades en el CE.

Tabla 117: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2,981 ^a	1	2,981	,081	,777
Intersección	74697,120	1	74697,120	2018,307	,000
Método	2,981	1	2,981	,081	,777
Error	3663,969	99	37,010		
Total	79746,000	101			
Total corregida	3666,950	100			

a. R cuadrado = ,001 (R cuadrado corregida = -,009)

Tabla 118: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CE_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	27,2500	5,32709	44
Experimental	27,5965	6,60589	57
Total	27,4455	6,05554	101

Complementamos el estudio sobre el efecto del método con un ANCOVA (Tabla 119) controlando el influjo del pretest. El modelo refleja significatividad, asociada a las diferencias de partida ($p=,000$), sin embargo, en el método sigue sin serlo ($p=,583$).

Tabla 119: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	933,771 ^a	2	466,885	16,740	,000
Intersección	602,778	1	602,778	21,613	,000
CE_Pre	930,790	1	930,790	33,374	,000
Método	8,476	1	8,476	,304	,583
Error	2733,180	98	27,890		
Total	79746,000	101			
Total corregida	3666,950	100			

a. R cuadrado = ,255 (R cuadrado corregida = ,239)

Tabla 120: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CE_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	27,2500	5,32709	44
Experimental	27,5965	6,60589	57
Total	27,4455	6,05554	101

Manteniendo la forma de proceder, una vez determinado el influjo de la VI método, en lo referente a la VI carrera, el ANOVA (Tabla 121) muestra la inexistencia de diferencias significativas ($p=,249$) en la VD, CE, en función de la carrera que esté cursando.

Tabla 121: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	49,236 ^a	1	49,236	1,347	,249
Intersección	74758,147	1	74758,147	2045,782	,000
Carrera	49,236	1	49,236	1,347	,249
Error	3617,714	99	36,543		
Total	79746,000	101			
Total corregida	3666,950	100			

a. R cuadrado = ,013 (R cuadrado corregida = ,003)

Tabla 122: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CE_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	28,0714	5,99047	56
Psicología	26,6667	6,11258	45
Total	27,4455	6,05554	101

El ANCOVA (Tabla 123) complementario determina que sí existen diferencias por influencia de la realidad previa ($p=,000$), y, en la línea de las conclusiones del ANOVA anterior, ratifica que no ocurre dicha significatividad por la VI carrera ($p=,335$).

Tabla 123: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	951,272 ^a	2	475,636	17,164	,000
Intersección	623,688	1	623,688	22,507	,000
CE_Pre	902,036	1	902,036	32,552	,000
Carrera	25,977	1	25,977	,937	,335
Error	2715,678	98	27,711		
Total	79746,000	101			
Total corregida	3666,950	100			

a. R cuadrado = ,259 (R cuadrado corregida = ,244)

Tabla 124: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CE_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	28,0714	5,99047	56
Psicología	26,6667	6,11258	45
Total	27,4455	6,05554	101

De un modo más global, el ANOVA factorial (Tabla 125) establece la no existencia de diferencias en el CE por efecto del método ($p=,510$), de la carrera ($p=,193$), o de la interacción entre ambas ($p=,754$).

Tabla 125: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	66,750 ^a	3	22,250	,599	,617
Intersección	65837,503	1	65837,503	1773,856	,000
Método	16,226	1	16,226	,437	,510
Carrera	63,711	1	63,711	1,717	,193
Método * Carrera	3,663	1	3,663	,099	,754
Error	3600,200	97	37,115		
Total	79746,000	101			
Total corregida	3666,950	100			

a. R cuadrado = ,018 (R cuadrado corregida = -,012)

Tabla 126: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CE_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	27,8710	6,00967	31
	Psicología	25,7692	2,83296	13
	Total	27,2500	5,32709	44
Experimental	Magisterio	28,3200	6,08084	25
	Psicología	27,0313	7,03211	32
	Total	27,5965	6,60589	57
Total	Magisterio	28,0714	5,99047	56
	Psicología	26,6667	6,11258	45
	Total	27,4455	6,05554	101

Por último, el ANCOVA factorial (Tabla 127) apunta a una significatividad en la covariable ($p=,000$), pero no del método ($p=,481$), de la carrera ($p=,321$), o de la interacción entre ambas ($p=,579$).

Tabla 127: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	979,401 ^a	4	244,850	8,746	,000
Intersección	590,553	1	590,553	21,095	,000
CE_Pre	912,651	1	912,651	32,600	,000
Método	13,989	1	13,989	,500	,481
Carrera	27,863	1	27,863	,995	,321
Método * Carrera	8,674	1	8,674	,310	,579
Error	2687,550	96	27,995		
Total	79746,000	101			
Total corregida	3666,950	100			

a. R cuadrado = ,267 (R cuadrado corregida = ,237)

Tabla 128: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: CE_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	27,8710	6,00967	31
	Psicología	25,7692	2,83296	13
	Total	27,2500	5,32709	44
Experimental	Magisterio	28,3200	6,08084	25
	Psicología	27,0313	7,03211	32
	Total	27,5965	6,60589	57
Total	Magisterio	28,0714	5,99047	56
	Psicología	26,6667	6,11258	45
	Total	27,4455	6,05554	101

En síntesis, los ANOVAS y ANCOVAS correspondientes apuntan a que las diferencias en el posttest sobre CE se deben a una heterogeneidad de partida, pero no por efecto del tratamiento, por el estudio que hagan, ni por la interacción entre método y carrera.

12.1.1.3. Reparación emocional (RE)

Atendiendo a la última dimensión del TMMS-24, el ANOVA (Tabla 129) sobre el RE, en función del método, indica la ausencia de diferencias significativas ($p=,360$).

Tabla 129: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: RE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	27,786 ^a	1	27,786	,846	,360
Intersección	80643,152	1	80643,152	2454,319	,000
Método	27,786	1	27,786	,846	,360
Error	3252,907	99	32,858		
Total	84891,000	101			
Total corregida	3280,693	100			

a. R cuadrado = ,008 (R cuadrado corregida = -,002)

Tabla 130: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: RE_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	29,0227	5,23178	44
Experimental	27,9649	6,08853	57
Total	28,4257	5,72773	101

Tras incluir el pretest como covariable, el ANCOVA (Tabla 131) refleja significatividad en el posttest por efecto de las diferencias de partida ($p=,000$), pero no por el método ($p=,390$).

Tabla 131: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: RE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1398,540 ^a	2	699,270	36,410	,000
Intersección	660,141	1	660,141	34,372	,000
RE_Pre	1370,754	1	1370,754	71,372	,000
Método	14,325	1	14,325	,746	,390
Error	1882,153	98	19,206		
Total	84891,000	101			
Total corregida	3280,693	100			

a. R cuadrado = ,426 (R cuadrado corregida = ,415)

Tabla 132: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: RE_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	29,0227	5,23178	44
Experimental	27,9649	6,08853	57
Total	28,4257	5,72773	101

En lo referido a la carrera, el ANOVA (Tabla 133) determina que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p=,080$) sobre el RE, la VD.

Tabla 133: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: RE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	100,834 ^a	1	100,834	3,139	,080
Intersección	80022,339	1	80022,339	2491,372	,000
Carrera	100,834	1	100,834	3,139	,080
Error	3179,859	99	32,120		
Total	84891,000	101			
Total corregida	3280,693	100			

a. R cuadrado = ,031 (R cuadrado corregida = ,021)

Tabla 134: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: RE_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	29,3214	5,59580	56
Psicología	27,3111	5,75572	45
Total	28,4257	5,72773	101

El ANCOVA (Tabla 135) resultante, refleja que sí hay diferencias fruto del pretest del RE ($p=,000$), sin embargo, no por efecto de la carrera ($p=,078$).

Tabla 135: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: RE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1443,699 ^a	2	721,850	38,509	,000
Intersección	664,117	1	664,117	35,429	,000
RE_Pre	1342,865	1	1342,865	71,639	,000
Carrera	59,485	1	59,485	3,173	,078
Error	1836,994	98	18,745		
Total	84891,000	101			
Total corregida	3280,693	100			

a. R cuadrado = ,440 (R cuadrado corregida = ,429)

Tabla 136: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: RE_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	29,3214	5,59580	56
Psicología	27,3111	5,75572	45
Total	28,4257	5,72773	101

Para finalizar, el ANOVA factorial (Tabla 137) apunta hacia la inexistencia de diferencias, tanto por la VI método ($p=,766$), como la VI carrera ($p=,090$), como la interacción entre ambas ($p=,404$).

Tabla 137: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: RE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	130,970 ^a	3	43,657	1,344	,265
Intersección	70571,161	1	70571,161	2173,335	,000
Método	2,886	1	2,886	,089	,766
Carrera	95,421	1	95,421	2,939	,090
Método * Carrera	22,824	1	22,824	,703	,404
Error	3149,723	97	32,471		
Total	84891,000	101			
Total corregida	3280,693	100			

a. R cuadrado = ,040 (R cuadrado corregida = ,010)

Tabla 138: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: RE_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	29,9355	5,44632	31
	Psicología	26,8462	4,07934	13
	Total	29,0227	5,23178	44
Experimental	Magisterio	28,5600	5,79569	25
	Psicología	27,5000	6,36016	32
	Total	27,9649	6,08853	57
Total	Magisterio	29,3214	5,59580	56
	Psicología	27,3111	5,75572	45
	Total	28,4257	5,72773	101

El ANCOVA factorial (tabla 139) complementa al anterior ANOVA, incluyendo la covariable pretest, la cual si muestra diferencias significativas ($p=,000$), manteniéndose la negativa en el caso del método ($p=,762$), la carrera ($p=,098$) y la interacción entre ambas ($p=,598$).

Tabla 139: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: RE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1452,342 ^a	4	363,086	19,064	,000
Intersección	667,053	1	667,053	35,025	,000
RE_Pre	1321,373	1	1321,373	69,380	,000
Método	1,751	1	1,751	,092	,762
Carrera	53,210	1	53,210	2,794	,098
Método * Carrera	5,343	1	5,343	,281	,598
Error	1828,351	96	19,045		
Total	84891,000	101			
Total corregida	3280,693	100			

a. R cuadrado = ,443 (R cuadrado corregida = ,419)

Tabla 140: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: RE_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	29,9355	5,44632	31
	Psicología	26,8462	4,07934	13
	Total	29,0227	5,23178	44
Experimental	Magisterio	28,5600	5,79569	25
	Psicología	27,5000	6,36016	32
	Total	27,9649	6,08853	57
Total	Magisterio	29,3214	5,59580	56
	Psicología	27,3111	5,75572	45
	Total	28,4257	5,72773	101

De forma compendiada, al igual que en la dimensión AE y CE, gracias a los diversos ANOVAS y ANCOVAS encontramos en la RE diferencias estadísticamente significativas al actuar el pretest como covariable. No obstante, no se puede realizar la misma afirmación con las dos VI, el método y la carrera, y la interacción de ambas.

12.1.2. Análisis de varianzas y covarianzas del MSCEIT

Manteniendo las VI, método y carrera, las VD como los resultados sobre las mediciones recogidas en el posttest del MSCEIT y, en caso de los ANCOVAS, también el pretest será las covariables. Esas VD son las siguientes: la puntuación total (CIE), las dos áreas, CIE Experiencial (CIEEX) y CIE Estratégico (CIES), las cuatro ramas resultantes, Percepción emocional (CIEP), Facilitación emocional (CIEF), Conciencia emocional (CIEC) y Manejo emocional (CIEM), y por último las tareas correspondientes a dichas áreas: Caras, Dibujos, Facilitación, Sensaciones, Cambios, Combinaciones, Manejo y Relación emocional.

12.1.2.1. Puntuación total (CIE)

En lo relativo a la puntuación total, se realiza un ANOVA (Tabla 141) para determinar si existen diferencias significativas en el posttest por efecto del método. Dichas diferencias son significativas ($p=,000$), por lo que el tratamiento en el grupo experimental ha sido efectivo en dicha variable ya que, acudiendo a la diferencia de medias (Tabla 142), la media del grupo experimental (111,1930) es superior a la del control (101,9545).

Tabla 141: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2119,352 ^a	1	2119,352	18,391	,000
Intersección	1128149,768	1	1128149,768	9789,545	,000
Método	2119,352	1	2119,352	18,391	,000
Error	11408,786	99	115,240		
Total	1173518,000	101			
Total corregida	13528,139	100			

a. R cuadrado = ,157 (R cuadrado corregida = ,148)

Tabla 142: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIE_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	101,9545	10,48355	44
Experimental	111,1930	10,92415	57
Total	107,1683	11,63105	101

No obstante, debe complementarse con un ANCOVA (Tabla 143) para determinar si existen diferencias significativas en el posttest por efecto del método, controlando las diferencias iniciales mostradas en el pretest. Esto nos permite discriminar si las diferencias encontradas en el anterior ANOVA se deben al pretest, al método o a ambos elementos.

Como era predecible, encontramos una relación lineal con la covariable, por lo que el control es necesario ya que el efecto del pretest refleja diferencias significativas ($p=,000$) en el posttest. El método presenta diferencias ($p=,000$), mostrando (Tabla 144) superioridad la media del grupo experimental (111,1930) sobre la del control (101,9545). Acudiendo al valor de R^2 el efecto del método explica el 60% de la VD, es decir, del posttest en CIE.

Tabla 143: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	8222,105 ^a	2	4111,053	75,929	,000
Intersección	1048,651	1	1048,651	19,368	,000
CIE_Pre	6102,753	1	6102,753	112,715	,000
Método	2332,567	1	2332,567	43,081	,000
Error	5306,033	98	54,143		
Total	1173518,000	101			
Total corregida	13528,139	100			

a. R cuadrado = ,608 (R cuadrado corregida = ,600)

Tabla 144: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIE_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	101,9545	10,48355	44
Experimental	111,1930	10,92415	57
Total	107,1683	11,63105	101

A su vez, realizamos el mismo procedimiento sustituyendo el método por la carrera. El siguiente ANOVA (Tabla 145) muestra la no existencia de diferencias en el posttest por efecto de la carrera ($p=,241$).

Tabla 145: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	187,655 ^a	1	187,655	1,393	,241
Intersección	1149427,378	1	1149427,378	8529,924	,000
Carrera	187,655	1	187,655	1,393	,241
Error	13340,484	99	134,752		
Total	1173518,000	101			
Total corregida	13528,139	100			

a. R cuadrado = ,014 (R cuadrado corregida = ,004)

Tabla 146: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIE_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	105,9464	12,37655	56
Psicología	108,6889	10,56973	45
Total	107,1683	11,63105	101

El ANCOVA (Tabla 147) correspondiente, ratifica las diferencias ya mostradas, la covariable pretest es significativa ($p=,000$), pero el factor carrera no ($p=,053$).

Tabla 147: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6176,780 ^a	2	3088,390	41,171	,000
Intersección	1150,823	1	1150,823	15,341	,000
CIE_Pre	5989,125	1	5989,125	79,840	,000
Carrera	287,242	1	287,242	3,829	,053
Error	7351,358	98	75,014		
Total	1173518,000	101			
Total corregida	13528,139	100			

a. R cuadrado = ,457 (R cuadrado corregida = ,445)

Tabla 148: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIE_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	105,9464	12,37655	56
Psicología	108,6889	10,56973	45
Total	107,1683	11,63105	101

Poniendo en combinación método y carrera, el ANOVA (Tabla 149) señala significatividad en el método ($p=,000$), pero no en la carrera ($p=,815$), ni en la interacción método carrera ($p=,648$). Los estadísticos descriptivos (Tabla 150) muestran que el método experimental (111,1930) alcanzó puntuaciones medias superiores al control (101,9545).

Tabla 149: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2146,265 ^a	3	715,422	6,097	,001
Intersección	1010563,638	1	1010563,638	8612,349	,000
Método	1773,413	1	1773,413	15,114	,000
Carrera	6,486	1	6,486	,055	,815
Método * Carrera	24,542	1	24,542	,209	,648
Error	11381,874	97	117,339		
Total	1173518,000	101			
Total corregida	13528,139	100			

a. R cuadrado = ,159 (R cuadrado corregida = ,133)

Tabla 150: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIE_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	101,4839	11,41014	31
	Psicología	103,0769	8,14925	13
	Total	101,9545	10,48355	44
Experimental	Magisterio	111,4800	11,43139	25
	Psicología	110,9688	10,69062	32
	Total	111,1930	10,92415	57
Total	Magisterio	105,9464	12,37655	56
	Psicología	108,6889	10,56973	45
	Total	107,1683	11,63105	101

El ANCOVA factorial último (Tabla 151), controlando el pretest, indica diferencias significativas en el método ($p=,000$), mejores puntuaciones medias (Tabla 152) en el grupo experimental (111,1930) que en el control (101,9545), pero no en la carrera ($p=,584$), ni en la interacción método carrera ($p=,916$).

Tabla 151: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIE_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	8241,475 ^a	4	2060,369	37,414	,000
Intersección	1025,809	1	1025,809	18,628	,000
CIE_Pre	6095,210	1	6095,210	110,682	,000
Método	1994,826	1	1994,826	36,224	,000
Carrera	16,595	1	16,595	,301	,584
Método * Carrera	,610	1	,610	,011	,916
Error	5286,664	96	55,069		
Total	1173518,000	101			
Total corregida	13528,139	100			

a. R cuadrado = ,609 (R cuadrado corregida = ,593)

Tabla 152: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIE_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	101,4839	11,41014	31
	Psicología	103,0769	8,14925	13
	Total	101,9545	10,48355	44
Experimental	Magisterio	111,4800	11,43139	25
	Psicología	110,9688	10,69062	32
	Total	111,1930	10,92415	57
Total	Magisterio	105,9464	12,37655	56
	Psicología	108,6889	10,56973	45
	Total	107,1683	11,63105	101

12.1.2.2. CIE Experiencial (CIEEX)

Sobre el CIEEX, el primer ANOVA (Tabla 153) determina que no existen diferencias significativas por efecto del método ($p=,103$).

Tabla 153: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEEX_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	329,434 ^a	1	329,434	2,701	,103
Intersección	1103213,671	1	1103213,671	9044,031	,000
Método	329,434	1	329,434	2,701	,103
Error	12076,269	99	121,983		
Total	1139200,000	101			
Total corregida	12405,703	100			

a. R cuadrado = ,027 (R cuadrado corregida = ,017)

Tabla 154: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: CIEX_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	103,5682	10,40438	44
Experimental	107,2105	11,51201	57
Total	105,6238	11,13809	101

No obstante, en el CIEX, además de significatividad en la covariable ($p=,000$), se ha pasado en el factor método de una ausencia en el ANOVA a una existencia de dicha significatividad en el ANCOVA (Tabla 155). Esto se debe a que el método ($p=,000$) pese a no estar relacionado con el posttest, sí correlaciona con la parte de la varianza de dicho pretest no explicada por el posttest, es decir, la covariable.

Así, los estadísticos descriptivos (Tabla 156) determinan que el método experimental (107,2105) es superior al control (103,5682) y el coeficiente de determinación indica que este modelo explica el 47,1% de la varianza del CIEX en el posttest.

Tabla 155: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: CIEX_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	5979,148 ^a	2	2989,574	45,589	,000
Intersección	2253,205	1	2253,205	34,360	,000
CIEX_Pre	5649,715	1	5649,715	86,154	,000
Método	931,708	1	931,708	14,208	,000
Error	6426,555	98	65,577		
Total	1139200,000	101			
Total corregida	12405,703	100			

a. R cuadrado = ,482 (R cuadrado corregida = ,471)

Tabla 156: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: CIEX_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	103,5682	10,40438	44
Experimental	107,2105	11,51201	57
Total	105,6238	11,13809	101

Operamos del mismo modo con el factor carrera, donde el ANOVA (Tabla 157) refleja la inexistencia de diferencias ($p=,669$) en el posttest debido a la carrera que cursen.

Tabla 157: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEX_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	22,953 ^a	1	22,953	,184	,669
Intersección	1114530,160	1	1114530,160	8910,661	,000
Carrera	22,953	1	22,953	,184	,669
Error	12382,750	99	125,078		
Total	1139200,000	101			
Total corregida	12405,703	100			

a. R cuadrado = ,002 (R cuadrado corregida = -,008)

Tabla 158: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEX_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	105,1964	11,37848	56
Psicología	106,1556	10,93567	45
Total	105,6238	11,13809	101

Esto se corrobora en el ANCOVA (Tabla 159), donde la covariable manifiesta diferencias ($p=,000$), sin embargo, en la carrera siguen sin ser evidentes ($p=,157$).

Tabla 159: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEX_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	5197,105 ^a	2	2598,553	35,327	,000
Intersección	2765,048	1	2765,048	37,590	,000
CIEX_Pre	5174,153	1	5174,153	70,342	,000
Carrera	149,665	1	149,665	2,035	,157
Error	7208,598	98	73,557		
Total	1139200,000	101			
Total corregida	12405,703	100			

a. R cuadrado = ,419 (R cuadrado corregida = ,407)

Tabla 160: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEX_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	105,1964	11,37848	56
Psicología	106,1556	10,93567	45
Total	105,6238	11,13809	101

El ANOVA factorial (Tabla 161) sobre la VD CIEX en el posttest, establece que, tanto el método ($p=,180$), como la carrera ($p=,839$) y la interacción bifactorial ($p=,329$), no son significativas.

Tabla 161: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEX_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	448,258 ^a	3	149,419	1,212	,310
Intersección	991330,805	1	991330,805	8041,775	,000
Método	224,596	1	224,596	1,822	,180
Carrera	5,137	1	5,137	,042	,839
Método * Carrera	118,823	1	118,823	,964	,329
Error	11957,445	97	123,273		
Total	1139200,000	101			
Total corregida	12405,703	100			

a. R cuadrado = ,036 (R cuadrado corregida = ,006)

Tabla 162: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEX_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	102,7419	10,91778	31
	Psicología	105,5385	9,16165	13
	Total	103,5682	10,40438	44
Experimental	Magisterio	108,2400	11,41373	25
	Psicología	106,4063	11,70569	32
	Total	107,2105	11,51201	57
Total	Magisterio	105,1964	11,37848	56
	Psicología	106,1556	10,93567	45
	Total	105,6238	11,13809	101

Como clausura, el ANCOVA factorial (Tabla 163), el cual explica el 46,4% de la varianza de la VD, ratifica lo comentado con anterioridad. La covariable pretest correlaciona ($p=,000$), por lo que su inserción es necesaria.

Tras incluir la covariable, como ocurría en el ANCOVA simple con la VI método, el efecto del método es significativo ($p=,001$), viéndose en los estadísticos descriptivos (Tabla 164) una puntuación media mayor en grupo experimental (107,2105) que en control (103,5682). Por otro lado, ni la carrera ($p=,494$), ni la interacción entre método y carrera ($p=,540$), son significativas.

Tabla 163: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEX_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6026,065 ^a	4	1506,516	22,670	,000
Intersección	2253,896	1	2253,896	33,916	,000
CIEX_Pre	5577,807	1	5577,807	83,934	,000
Método	712,100	1	712,100	10,716	,001
Carrera	31,366	1	31,366	,472	,494
Método * Carrera	25,119	1	25,119	,378	,540
Error	6379,638	96	66,455		
Total	1139200,000	101			
Total corregida	12405,703	100			

a. R cuadrado = ,486 (R cuadrado corregida = ,464)

Tabla 164: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: CIEX_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	102,7419	10,91778	31
	Psicología	105,5385	9,16165	13
	Total	103,5682	10,40438	44
Experimental	Magisterio	108,2400	11,41373	25
	Psicología	106,4063	11,70569	32
	Total	107,2105	11,51201	57
Total	Magisterio	105,1964	11,37848	56
	Psicología	106,1556	10,93567	45
	Total	105,6238	11,13809	101

12.1.2.3. CIE Estratégico (CIES)

La otra área del MSCEIT es el CIE Estratégico. El primer ANOVA (Tabla 165) indica diferencias estadísticamente significativas en el posttest del CIES ($p=,000$) por influjo del método, encontrando (Tabla 166) valores medios superiores en el grupo experimental (111,9649) en comparación con el grupo control (99,2045).

Tabla 165: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: CIES_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	4043,268 ^a	1	4043,268	25,677	,000
Intersección	1107307,822	1	1107307,822	7032,064	,000
Método	4043,268	1	4043,268	25,677	,000
Error	15589,089	99	157,466		
Total	1163177,000	101			
Total corregida	19632,356	100			

a. R cuadrado = ,206 (R cuadrado corregida = ,198)

Tabla 166: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: CIES_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	99,2045	13,13362	44
Experimental	111,9649	12,08004	57
Total	106,4059	14,01155	101

Como complemento, en el ANCOVA (Tabla 167) se mantienen las diferencias en el método ($p=,000$) tras introducir la covariable pretest en el CIES, siendo el efecto de dicha covariable significativo ($p=,000$).

Tabla 167: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIES_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	10532,286 ^a	2	5266,143	56,712	,000
Intersección	1641,216	1	1641,216	17,675	,000
CIES_Pre	6489,018	1	6489,018	69,881	,000
Método	2544,418	1	2544,418	27,401	,000
Error	9100,070	98	92,858		
Total	1163177,000	101			
Total corregida	19632,356	100			

a. R cuadrado = ,536 (R cuadrado corregida = ,527)

Tabla 168: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIES_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	99,2045	13,13362	44
Experimental	111,9649	12,08004	57
Total	106,4059	14,01155	101

Sin embargo, el ANOVA sobre el factor carrera (Tabla 169) no refleja diferencias estadísticamente significativas en la VD ($p=,429$) por efecto de la carrera, estudiar Magisterio o Psicología.

Tabla 169: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIES_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	124,492 ^a	1	124,492	,632	,429
Intersección	1132565,363	1	1132565,363	5747,629	,000
Carrera	124,492	1	124,492	,632	,429
Error	19507,865	99	197,049		
Total	1163177,000	101			
Total corregida	19632,356	100			

a. R cuadrado = ,006 (R cuadrado corregida = ,004)

Tabla 170: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIES_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	105,4107	13,25797	56
Psicología	107,6444	14,95471	45
Total	106,4059	14,01155	101

Lo expuesto con anterioridad se ratifica con el ANCOVA (Tabla 171), donde se mantiene la no significatividad de la carrera ($p=,644$), tras actuar el CIES pretest como covariable, la cual es significativa ($p=,000$) en dicho modelo.

Tabla 171: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIES_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	8013,360 ^a	2	4006,680	33,794	,000
Intersección	1167,053	1	1167,053	9,843	,002
CIES_Pre	7888,868	1	7888,868	66,538	,000
Carrera	25,491	1	25,491	,215	,644
Error	11618,997	98	118,561		
Total	1163177,000	101			
Total corregida	19632,356	100			

a. R cuadrado = ,408 (R cuadrado corregida = ,396)

Tabla 172: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIES_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	105,4107	13,25797	56
Psicología	107,6444	14,95471	45
Total	106,4059	14,01155	101

El ANOVA factorial (Tabla 173) corrobora las diferencias encontradas por el método ($p=,000$), con valores superiores (Tabla 174) en el grupo experimental (111, 9649) frente al control (99,2045), y la inexistencia en el caso de la carrera ($p=,524$). Como añadido, no es significativa la interacción entre ambos factores ($p=,395$), método carrera.

Tabla 173: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIES_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	4194,696 ^a	3	1398,232	8,786	,000
Intersección	980595,613	1	980595,613	6161,411	,000
Método	4066,413	1	4066,413	25,551	,000
Carrera	64,966	1	64,966	,408	,524
Método * Carrera	116,320	1	116,320	,731	,395
Error	15437,661	97	159,151		
Total	1163177,000	101			
Total corregida	19632,356	100			

a. R cuadrado = ,214 (R cuadrado corregida = ,189)

Tabla 174: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIES_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	100,3871	12,24113	31
	Psicología	96,3846	15,20712	13
	Total	99,2045	13,13362	44
Experimental	Magisterio	111,6400	11,93692	25
	Psicología	112,2188	12,37514	32
	Total	111,9649	12,08004	57
Total	Magisterio	105,4107	13,25797	56
	Psicología	107,6444	14,95471	45
	Total	106,4059	14,01155	101

El ANCOVA factorial (Tabla 175) definitivo sobre el CIES mantiene las conclusiones anteriores. Tras controlar la covariable pretest, significativa para este modelo ($p=,000$), hay diferencias por la influencia del método ($p=,000$), siendo (Tabla 176) superior en el experimental (111,9649) que el grupo control (99,2045).

Por el contrario, es inexistente en el caso de la carrera ($p=,271$) y en la interacción bifactorial ($p=,210$). Este modelo explica un 52,9% de la varianza de la VD.

Tabla 175: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIES_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	10748,306 ^a	4	2687,077	29,036	,000
Intersección	1552,094	1	1552,094	16,772	,000
CIES_Pre	6553,610	1	6553,610	70,818	,000
Método	2730,935	1	2730,935	29,510	,000
Carrera	113,274	1	113,274	1,224	,271
Método * Carrera	147,639	1	147,639	1,595	,210
Error	8884,050	96	92,542		
Total	1163177,000	101			
Total corregida	19632,356	100			

a. R cuadrado = ,547 (R cuadrado corregida = ,529)

Tabla 176: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIES_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	100,3871	12,24113	31
	Psicología	96,3846	15,20712	13
	Total	99,2045	13,13362	44
Experimental	Magisterio	111,6400	11,93692	25
	Psicología	112,2188	12,37514	32
	Total	111,9649	12,08004	57
Total	Magisterio	105,4107	13,25797	56
	Psicología	107,6444	14,95471	45
	Total	106,4059	14,01155	101

12.1.2.4. Percepción emocional (CIEP)

De las cuatro ramas del MSCEIT, comenzamos con el CIEP, realizando un ANOVA (Tabla 177) con el factor método, no encontrando en este ($p=,739$) diferencias significativas en la VD, el posttest del CIEP.

Tabla 177: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEP_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	18,675 ^a	1	18,675	,111	,739
Intersección	1182109,091	1	1182109,091	7052,436	,000
Método	18,675	1	18,675	,111	,739
Error	16594,097	99	167,617		
Total	1219866,000	101			
Total corregida	16612,772	100			

a. R cuadrado = ,001 (R cuadrado corregida = -,009)

Tabla 178: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEP_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	108,6591	14,25995	44
Experimental	109,5263	11,83986	57
Total	109,1485	12,88905	101

De mismo modo, se somete ese modelo a contraste, tras controlar las diferencias iniciales, las cuales son significativas ($p=,000$), y el ANCOVA (Tabla 179) refleja que no hay diferencias significativas en el CIEP por influjo del método ($p=,097$).

Tabla 179: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEP_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	7469,318 ^a	2	3734,659	40,028	,000
Intersección	2785,224	1	2785,224	29,852	,000
CIEP_Pre	7450,643	1	7450,643	79,856	,000
Método	261,689	1	261,689	2,805	,097
Error	9143,454	98	93,301		
Total	1219866,000	101			
Total corregida	16612,772	100			

a. R cuadrado = ,450 (R cuadrado corregida = ,438)

Tabla 180: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEP_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	108,6591	14,25995	44
Experimental	109,5263	11,83986	57
Total	109,1485	12,88905	101

Del mismo modo, el ANOVA (Tabla 181) sobre el factor carrera, indica la inexistencia de diferencias significativas en el posttest del CIEP por influjo de la VI ($p=,869$), carrera.

Tabla 181: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEP_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	4,574 ^a	1	4,574	,027	,869
Intersección	1188472,812	1	1188472,812	7084,381	,000
Carrera	4,574	1	4,574	,027	,869
Error	16608,198	99	167,760		
Total	1219866,000	101			
Total corregida	16612,772	100			

a. R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = -,010)

Tabla 182: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEP_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	109,3393	14,29848	56
Psicología	108,9111	11,04088	45
Total	109,1485	12,88905	101

El ANCOVA complementario (Tabla 183) remata lo dicho anteriormente sobre el factor carrera sobre la VD. Sigue sin ser significativa la carrera ($p=,822$) tras incluir la covariable pretest ($p=,000$).

Tabla 183: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEP_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	7212,526 ^a	2	3606,263	37,596	,000
Intersección	3112,224	1	3112,224	32,446	,000
CIEP_Pre	7207,952	1	7207,952	75,145	,000
Carrera	4,897	1	4,897	,051	,822
Error	9400,246	98	95,921		
Total	1219866,000	101			
Total corregida	16612,772	100			

a. R cuadrado = ,434 (R cuadrado corregida = ,423)

Tabla 184: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEP_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	109,3393	14,29848	56
Psicología	108,9111	11,04088	45
Total	109,1485	12,88905	101

En consonancia, el ANOVA factorial (Tabla 185) rechaza las diferencias significativas en el CIEP del posttest por efecto del método ($p=,892$), la carrera ($p=,997$) y la interacción entre método y carrera ($p=,227$).

Tabla 185: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEP_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	289,624 ^a	3	96,541	,574	,634
Intersección	1064192,116	1	1064192,116	6323,941	,000
Método	3,111	1	3,111	,018	,892
Carrera	,003	1	,003	,000	,997
Método * Carrera	259,338	1	259,338	1,541	,217
Error	16323,149	97	168,280		
Total	1219866,000	101			
Total corregida	16612,772	100			

a. R cuadrado = ,017 (R cuadrado corregida = ,013)

Tabla 186: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEP_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	107,6452	15,52320	31
	Psicología	111,0769	10,82791	13
	Total	108,6591	14,25995	44
Experimental	Magisterio	111,4400	12,60978	25
	Psicología	108,0313	11,17452	32
	Total	109,5263	11,83986	57
Total	Magisterio	109,3393	14,29848	56
	Psicología	108,9111	11,04088	45
	Total	109,1485	12,88905	101

El ANCOVA factorial (Tabla 187), con el pretest como covariable ($p=,000$), mantiene la inexistencia de diferencias en el factor método ($p=,143$), en el factor carrera ($p=,948$) y en la interacción de ambos ($p=,495$).

Tabla 187: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEP_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	7518,138 ^a	4	1879,534	19,840	,000
Intersección	2827,392	1	2827,392	29,845	,000
CIEP_Pre	7228,514	1	7228,514	76,302	,000
Método	206,744	1	206,744	2,182	,143
Carrera	,406	1	,406	,004	,948
Método * Carrera	44,481	1	44,481	,470	,495
Error	9094,634	96	94,736		
Total	1219866,000	101			
Total corregida	16612,772	100			

a. R cuadrado = ,453 (R cuadrado corregida = ,430)

Tabla 188: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEP_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	107,6452	15,52320	31
	Psicología	111,0769	10,82791	13
	Total	108,6591	14,25995	44
Experimental	Magisterio	111,4400	12,60978	25
	Psicología	108,0313	11,17452	32
	Total	109,5263	11,83986	57
Total	Magisterio	109,3393	14,29848	56
	Psicología	108,9111	11,04088	45
	Total	109,1485	12,88905	101

12.1.2.5. Facilitación emocional (CIEF)

Sobre la segunda rama, el ANOVA (Tabla 189) del posttest como VD, indica que existen diferencias estadísticamente significativas en función del método ($p=,008$). Observando las medias de cada grupo (Tabla 190) el grupo experimental (101,2456) es superior al grupo control (96,9545).

Tabla 189: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: CIEF_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	457,232 ^a	1	457,232	7,219	,008
Intersección	975470,539	1	975470,539	15401,011	,000
Método	457,232	1	457,232	7,219	,008
Error	6270,470	99	63,338		
Total	1004167,000	101			
Total corregida	6727,703	100			

a. R cuadrado = ,068 (R cuadrado corregida = ,059)

Tabla 190: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: CIEF_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	96,9545	7,63089	44
Experimental	101,2456	8,20122	57
Total	99,3762	8,20226	101

Efectuando un control del pretest ($p=,000$), el ANCOVA (Tabla 191) muestra que las diferencias en la VD son significativas en función del método ($p=,000$), siendo (Tabla 192) el grupo experimental (101,2456) superior al grupo control (96,9545).

Tabla 191: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: CIEF_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2575,842 ^a	2	1287,921	30,400	,000
Intersección	2357,393	1	2357,393	55,644	,000
CIEF_Pre	2118,609	1	2118,609	50,007	,000
Método	739,585	1	739,585	17,457	,000
Error	4151,861	98	42,366		
Total	1004167,000	101			
Total corregida	6727,703	100			

a. R cuadrado = ,383 (R cuadrado corregida = ,370)

Tabla 192: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: CIEF_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	96,9545	7,63089	44
Experimental	101,2456	8,20122	57
Total	99,3762	8,20226	101

No obstante, el ANOVA (Tabla 193) sobre la carrera ($p=,381$) evidencia la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en el posttest.

Tabla 193: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEF_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	52,143 ^a	1	52,143	,773	,381
Intersección	987170,242	1	987170,242	14639,949	,000
Carrera	52,143	1	52,143	,773	,381
Error	6675,560	99	67,430		
Total	1004167,000	101			
Total corregida	6727,703	100			

a. R cuadrado = ,008 (R cuadrado corregida = -,002)

Tabla 194: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEF_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	98,7321	8,15195	56
Psicología	100,1778	8,28550	45
Total	99,3762	8,20226	101

De hecho, el ANCOVA (Tabla 195) sobre la carrera ($p=,060$) no encuentra diferencias significativas en CIEF, tras controlar el pretest ($p=,000$).

Tabla 195: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEF_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2010,477 ^a	2	1005,239	20,884	,000
Intersección	2587,396	1	2587,396	53,753	,000
CIEF_Pre	1958,334	1	1958,334	40,684	,000
Carrera	174,221	1	174,221	3,619	,060
Error	4717,226	98	48,135		
Total	1004167,000	101			
Total corregida	6727,703	100			

a. R cuadrado = ,299 (R cuadrado corregida = ,285)

Tabla 196: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEF_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	98,7321	8,15195	56
Psicología	100,1778	8,28550	45
Total	99,3762	8,20226	101

El ANOVA (Tabla 197) de los dos factores se resume en que sí existen diferencias significativas por efecto del método ($p=,016$), con valores superiores medios (Tabla 198) en el grupo experimental (101,2456) en detrimento del grupo control (96,9545), y que no existen diferencias en la carrera ($p=,832$) ni en la interacción bifactorial ($p=,935$).

Tabla 197: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEF_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	460,236 ^a	3	153,412	2,374	,075
Intersección	871656,770	1	871656,770	13490,412	,000
Método	386,385	1	386,385	5,980	,016
Carrera	2,913	1	2,913	,045	,832
Método * Carrera	,427	1	,427	,007	,935
Error	6267,467	97	64,613		
Total	1004167,000	101			
Total corregida	6727,703	100			

a. R cuadrado = ,068 (R cuadrado corregida = ,040)

Tabla 198: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEF_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	96,8065	7,44947	31
	Psicología	97,3077	8,35050	13
	Total	96,9545	7,63089	44
Experimental	Magisterio	101,1200	8,49667	25
	Psicología	101,3438	8,09862	32
	Total	101,2456	8,20122	57
Total	Magisterio	98,7321	8,15195	56
	Psicología	100,1778	8,28550	45
	Total	99,3762	8,20226	101

Por último, el ANCOVA factorial (Tabla 199), con la covariable pretest ($p=,000$) significativa, apoya lo anteriormente comentado. Diferencias en CIEF del posttest por efecto del método ($p=,000$), siendo (Tabla 200) el grupo experimental (101,2456) mayor al grupo control (96,9545), y no diferencias en la carrera ($p=,330$) y la interacción entre método y carrera ($p=,991$).

Este modelo explica el 36,4% de la varianza de la VD, es decir, de las diferencias finales encontradas en el CIEF.

Tabla 199: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEF_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2618,846 ^a	4	654,712	15,297	,000
Intersección	2274,215	1	2274,215	53,135	,000
CIEF_Pre	2158,610	1	2158,610	50,434	,000
Método	584,806	1	584,806	13,664	,000
Carrera	40,961	1	40,961	,957	,330
Método * Carrera	,005	1	,005	,000	,991
Error	4108,857	96	42,801		
Total	1004167,000	101			
Total corregida	6727,703	100			

a. R cuadrado = ,389 (R cuadrado corregida = ,364)

Tabla 200: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: CIEF_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	96,8065	7,44947	31
	Psicología	97,3077	8,35050	13
	Total	96,9545	7,63089	44
Experimental	Magisterio	101,1200	8,49667	25
	Psicología	101,3438	8,09862	32
	Total	101,2456	8,20122	57
Total	Magisterio	98,7321	8,15195	56
	Psicología	100,1778	8,28550	45
	Total	99,3762	8,20226	101

12.1.2.6. Conciencia emocional (CIEC)

En lo relativo a la rama CIEC, el ANOVA (Tabla 201) refleja diferencias estadísticamente significativas en el posttest por efecto del método ($p=,000$), siendo la media (Tabla 202) del grupo experimental (110,5614) superior a la del grupo control (100,3636).

Tabla 201: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: CIEC_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2582,357 ^a	1	2582,357	19,500	,000
Intersección	1104746,001	1	1104746,001	8342,337	,000
Método	2582,357	1	2582,357	19,500	,000
Error	13110,217	99	132,426		
Total	1153074,000	101			
Total corregida	15692,574	100			

a. R cuadrado = ,165 (R cuadrado corregida = ,156)

Tabla 202: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: CIEC_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	100,3636	11,42028	44
Experimental	110,5614	11,57432	57
Total	106,1188	12,52700	101

El ANCOVA (Tabla 203) correspondiente con la covariable pretest ($p=,000$) mantiene las diferencias por efecto del método ($p=,000$).

Tabla 203: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: CIEC_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6280,849 ^a	2	3140,424	32,700	,000
Intersección	2959,501	1	2959,501	30,816	,000
CIEC_Pre	3698,491	1	3698,491	38,511	,000
Método	1867,132	1	1867,132	19,442	,000
Error	9411,726	98	96,038		
Total	1153074,000	101			
Total corregida	15692,574	100			

a. R cuadrado = ,400 (R cuadrado corregida = ,388)

Tabla 204: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEC_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	100,3636	11,42028	44
Experimental	110,5614	11,57432	57
Total	106,1188	12,52700	101

Sobre la carrera, en el ANOVA (Tabla 205) no se perciben diferencias significativas en la VD por efecto de dicho factor ($p=,248$).

Tabla 205: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEC_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	211,560 ^a	1	211,560	1,353	,248
Intersección	1127251,560	1	1127251,560	7208,695	,000
Carrera	211,560	1	211,560	1,353	,248
Error	15481,014	99	156,374		
Total	1153074,000	101			
Total corregida	15692,574	100			

a. R cuadrado = ,013 (R cuadrado corregida = ,004)

Tabla 206: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEC_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	104,8214	12,13726	56
Psicología	107,7333	12,94990	45
Total	106,1188	12,52700	101

Complementándolo, el ANOVA (Tabla 207) conserva el postulado de que no existen diferencias significativas por la VI ($p=,812$) tras el control de la covariable ($p=,000$).

Tabla 207: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEC_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	4420,256 ^a	2	2210,128	19,215	,000
Intersección	2472,411	1	2472,411	21,495	,000
CIEC_Pre	4208,696	1	4208,696	36,590	,000
Carrera	6,539	1	6,539	,057	,812
Error	11272,319	98	115,024		
Total	1153074,000	101			
Total corregida	15692,574	100			

a. R cuadrado = ,282 (R cuadrado corregida = ,267)

Tabla 208: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEC_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	104,8214	12,13726	56
Psicología	107,7333	12,94990	45
Total	106,1188	12,52700	101

El ANOVA factorial (Tabla 209) refleja que existen diferencias significativas por efecto del método ($p=,000$), con valores superiores (Tabla 210) en el grupo experimental (110,5614) a el grupo control (100,3636), no en el caso de la carrera ($p=,695$), y sí en la interacción factorial ($p=,022$).

Tabla 209: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEC_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3273,201 ^a	3	1091,067	8,522	,000
Intersección	971213,153	1	971213,153	7585,542	,000
Método	2804,332	1	2804,332	21,903	,000
Carrera	19,742	1	19,742	,154	,695
Método * Carrera	689,629	1	689,629	5,386	,022
Error	12419,374	97	128,035		
Total	1153074,000	101			
Total corregida	15692,574	100			

a. R cuadrado = ,209 (R cuadrado corregida = ,184)

Tabla 210: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEC_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	102,2903	12,44774	31
	Psicología	95,7692	6,89388	13
	Total	100,3636	11,42028	44
Experimental	Magisterio	107,9600	11,19702	25
	Psicología	112,5938	11,62827	32
	Total	110,5614	11,57432	57
Total	Magisterio	104,8214	12,13726	56
	Psicología	107,7333	12,94990	45
	Total	106,1188	12,52700	101

El ANCOVA factorial (Tabla 211) compendia lo dicho antes. Tras eliminar las diferencias iniciales ($p=,000$), hay un efecto significativo sobre el método ($p=,000$), siendo (Tabla 212) el grupo experimental (110,5614) superior al grupo control (100,3636), y sobre la interacción entre método y carrera ($p=,026$), pero no de en la carrera ($p=,192$). El coeficiente de determinación corregido cubre el 41,2% de la varianza de la VD.

Tabla 211: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEC_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6828,244 ^a	4	1707,061	18,487	,000
Intersección	2805,694	1	2805,694	30,385	,000
CIEC_Pre	3555,043	1	3555,043	38,501	,000
Método	2255,212	1	2255,212	24,424	,000
Carrera	159,650	1	159,650	1,729	,192
Método * Carrera	475,180	1	475,180	5,146	,026
Error	8864,330	96	92,337		
Total	1153074,000	101			
Total corregida	15692,574	100			

a. R cuadrado = ,435 (R cuadrado corregida = ,412)

Tabla 212: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: CIEC_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	102,2903	12,44774	31
	Psicología	95,7692	6,89388	13
	Total	100,3636	11,42028	44
Experimental	Magisterio	107,9600	11,19702	25
	Psicología	112,5938	11,62827	32
	Total	110,5614	11,57432	57
Total	Magisterio	104,8214	12,13726	56
	Psicología	107,7333	12,94990	45
	Total	106,1188	12,52700	101

12.1.2.7. Manejo emocional (CIEM)

Sobre la última rama, CIEM, el ANOVA (Tabla 213) sobre el factor método indica diferencias estadísticamente significativas ($p=,014$) en el posttest, mostrando valores medios (Tabla 214) superiores en el grupo experimental (110,0693) que el grupo control (102,4091).

Tabla 213: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: CIEM_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1693,212 ^a	1	1693,212	6,216	,014
Intersección	1127390,162	1	1127390,162	4138,469	,000
Método	1693,212	1	1693,212	6,216	,014
Error	26969,303	99	272,417		
Total	1186510,000	101			
Total corregida	28662,515	100			

a. R cuadrado = ,059 (R cuadrado corregida = ,050)

Tabla 214: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: CIEM_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	102,4091	20,33935	44
Experimental	110,6667	12,80392	57
Total	107,0693	16,93001	101

El ANCOVA, sobre el mismo factor (Tabla 215), certifica que dichas diferencias son significativas por efecto del método ($p=,014$) en el posttest, tras controlar diferencias iniciales ($p=,000$), siendo (Tabla 216) el grupo experimental (110,6667) superior al grupo control (102,4091).

Tabla 215: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEM_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	8510,774 ^a	2	4255,387	20,694	,000
Intersección	2942,236	1	2942,236	14,308	,000
CIEM_Pre	6817,562	1	6817,562	33,155	,000
Método	833,148	1	833,148	4,052	,047
Error	20151,741	98	205,630		
Total	1186510,000	101			
Total corregida	28662,515	100			

a. R cuadrado = ,297 (R cuadrado corregida = ,283)

Tabla 216: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEM_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	102,4091	20,33935	44
Experimental	110,6667	12,80392	57
Total	107,0693	16,93001	101

Por otro lado, el ANOVA (Tabla 217), sobre el factor carrera, refleja que no existen diferencias estadísticamente significativas debido a dicho factor ($p=,117$) en la VD, el posttest de CIEM.

Tabla 217: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEM_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	707,698 ^a	1	707,698	2,506	,117
Intersección	1150320,094	1	1150320,094	4073,777	,000
Carrera	707,698	1	707,698	2,506	,117
Error	27954,817	99	282,372		
Total	1186510,000	101			
Total corregida	28662,515	100			

a. R cuadrado = ,025 (R cuadrado corregida = ,015)

Tabla 218: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEM_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	104,6964	15,55626	56
Psicología	110,0222	18,24391	45
Total	107,0693	16,93001	101

El ANCOVA (Tabla 219) relativo a la VI carrera refleja que, tras controlar el pretest ($p=,000$), las diferencias pasan a ser estadísticamente significativas en función de la carrera ($p=,029$), mostrando (Tabla 220) valores superiores en Psicología (110,0222) que en Magisterio (104,6964).

Tabla 219: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEM_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	8684,209 ^a	2	4342,105	21,299	,000
Intersección	2458,708	1	2458,708	12,061	,001
CIEM_Pre	7976,512	1	7976,512	39,127	,000
Carrera	1006,584	1	1006,584	4,938	,029
Error	19978,305	98	203,860		
Total	1186510,000	101			
Total corregida	28662,515	100			

a. R cuadrado = ,303 (R cuadrado corregida = ,289)

Tabla 220: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEM_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	104,6964	15,55626	56
Psicología	110,0222	18,24391	45
Total	107,0693	16,93001	101

Sobre el ANOVA factorial (Tabla 221) se puede hacer una lectura interesante, pese a no encontrar diferencias estadísticamente significativas por influjo de los factores de manera independiente, tanto en el método ($p=,090$) como en la carrera ($p=,156$), sí la hay en la interacción entre ambos ($p=,035$).

Tabla 221: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEM_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3163,494 ^a	3	1054,498	4,011	,010
Intersección	1031857,298	1	1031857,298	3925,255	,000
Método	769,437	1	769,437	2,927	,090
Carrera	538,434	1	538,434	2,048	,156
Método * Carrera	1205,626	1	1205,626	4,586	,035
Error	25499,021	97	262,877		
Total	1186510,000	101			
Total corregida	28662,515	100			

a. R cuadrado = ,110 (R cuadrado corregida = ,083)

Tabla 222: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEM_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	98,7742	14,97044	31
	Psicología	111,0769	28,40030	13
	Total	102,4091	20,33935	44
Experimental	Magisterio	112,0400	13,15130	25
	Psicología	109,5938	12,63089	32
	Total	110,6667	12,80392	57
Total	Magisterio	104,6964	15,55626	56
	Psicología	110,0222	18,24391	45
	Total	107,0693	16,93001	101

Como desenlace, el ANCOVA factorial (Tabla 223), tras el control del pretest ($p=,000$), el método mantiene la no-significatividad ($p=,289$), pero la

carrera sí lo hace ($p=,032$), a favor (Tabla 224) de Psicología (110,0222), al igual que la interacción bifactorial ($p=,033$). Destaca el caso de la carrera, que de forma independiente ha variado la significatividad del modelo ANOVA al ANCOVA, puesto que el factor, pese a no estar relacionado con el posttest, sí lo hace con la varianza de dicha VD no explicada por la covariable pretest.

Tabla 223: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CIEM_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	10031,110 ^a	4	2507,777	12,922	,000
Intersección	2987,900	1	2987,900	15,395	,000
CIEM_Pre	6867,616	1	6867,616	35,386	,000
Método	220,301	1	220,301	1,135	,289
Carrera	920,743	1	920,743	4,744	,032
Método * Carrera	910,310	1	910,310	4,690	,033
Error	18631,405	96	194,077		
Total	1186510,000	101			
Total corregida	28662,515	100			

a. R cuadrado = ,350 (R cuadrado corregida = ,323)

Tabla 224: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: CIEM_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	98,7742	14,97044	31
	Psicología	111,0769	28,40030	13
	Total	102,4091	20,33935	44
Experimental	Magisterio	112,0400	13,15130	25
	Psicología	109,5938	12,63089	32
	Total	110,6667	12,80392	57
Total	Magisterio	104,6964	15,55626	56
	Psicología	110,0222	18,24391	45
	Total	107,0693	16,93001	101

12.1.2.8. Caras

Sobre las ocho secciones relativas al MSCEIT, en lo relativo a la varianza del posttest en Caras, el ANOVA (Tabla 225) muestra que las diferencias sobre el factor método ($p=,691$) no son estadísticamente significativas.

Tabla 225: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Caras_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	30,642 ^a	1	30,642	,159	,691
Intersección	1140304,305	1	1140304,305	5899,801	,000
Método	30,642	1	30,642	,159	,691
Error	19134,566	99	193,278		
Total	1180227,000	101			
Total corregida	19165,208	100			

a. R cuadrado = ,002 (R cuadrado corregida = -,008)

Tabla 226: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Caras_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	106,5909	14,67844	44
Experimental	107,7018	13,27587	57
Total	107,2178	13,84385	101

En el ANCOVA (Tabla 227) se mantiene el hecho de que no existen diferencias significativas en función del método ($p=,486$), tras incluir el control del pretest ($p=,000$).

Tabla 227: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Caras_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6218,415 ^a	2	3109,208	23,535	,000
Intersección	4967,873	1	4967,873	37,604	,000
Caras_Pre	6187,774	1	6187,774	46,838	,000
Método	64,737	1	64,737	,490	,486
Error	12946,792	98	132,110		
Total	1180227,000	101			
Total corregida	19165,208	100			

a. R cuadrado = ,324 (R cuadrado corregida = ,311)

Tabla 228: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Caras_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	106,5909	14,67844	44
Experimental	107,7018	13,27587	57
Total	107,2178	13,84385	101

Del mismo modo, el ANOVA (Tabla 229) sobre la VI carrera ($p=,634$) tampoco refleja diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 229: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Caras_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	44,172 ^a	1	44,172	,229	,634
Intersección	1148840,924	1	1148840,924	5948,174	,000
Carrera	44,172	1	44,172	,229	,634
Error	19121,036	99	193,142		
Total	1180227,000	101			
Total corregida	19165,208	100			

a. R cuadrado = ,002 (R cuadrado corregida = -,008)

Tabla 230: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Caras_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	106,6250	13,77423	56
Psicología	107,9556	14,05016	45
Total	107,2178	13,84385	101

El ANCOVA complementario (Tabla 231), evitando el influjo del pretest ($p=,000$), el cual sí es significativo, ratifica la inexistencia de diferencias en el posttest en función de la carrera ($p=,990$).

Tabla 231: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Caras_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6153,698 ^a	2	3076,849	23,174	,000
Intersección	4990,988	1	4990,988	37,591	,000
Caras_Pre	6109,527	1	6109,527	46,016	,000
Carrera	,020	1	,020	,000	,990
Error	13011,510	98	132,771		
Total	1180227,000	101			
Total corregida	19165,208	100			

a. R cuadrado = ,321 (R cuadrado corregida = ,307)

Tabla 232: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Caras_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	106,6250	13,77423	56
Psicología	107,9556	14,05016	45
Total	107,2178	13,84385	101

Por último, el ANOVA factorial (Tabla 233) no refleja diferencias significativas en ningún factor de manera independiente, ni el método ($p=,856$) ni la carrera ($p=,648$), así como la interacción bifactorial ($p=,648$).

Tabla 233: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Caras_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	100,649 ^a	3	33,550	,171	,916
Intersección	1023392,582	1	1023392,582	5206,996	,000
Método	6,538	1	6,538	,033	,856
Carrera	43,545	1	43,545	,222	,639
Método * Carrera	41,171	1	41,171	,209	,648
Error	19064,559	97	196,542		
Total	1180227,000	101			
Total corregida	19165,208	100			

a. R cuadrado = ,005 (R cuadrado corregida = ,026)

Tabla 234: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Caras_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	105,7742	14,96821	31
	Psicología	108,5385	14,35627	13
	Total	106,5909	14,67844	44
Experimental	Magisterio	107,6800	12,35489	25
	Psicología	107,7188	14,14951	32
	Total	107,7018	13,27587	57
Total	Magisterio	106,6250	13,77423	56
	Psicología	107,9556	14,05016	45
	Total	107,2178	13,84385	101

El ANCOVA factorial (Tabla 235) final, donde se controla el efecto de la covariable ($p=,000$), certifica que no hay diferencias estadísticamente significativas en el método ($p=,540$), ni en la carrera ($p=,933$) y la interacción método carrera ($p=,663$).

Tabla 235: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Caras_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6248,591 ^a	4	1562,148	11,610	,000
Intersección	4894,461	1	4894,461	36,377	,000
Caras_Pre	6147,942	1	6147,942	45,693	,000
Método	50,883	1	50,883	,378	,540
Carrera	,965	1	,965	,007	,933
Método * Carrera	25,766	1	25,766	,192	,663
Error	12916,617	96	134,548		
Total	1180227,000	101			
Total corregida	19165,208	100			

a. R cuadrado = ,326 (R cuadrado corregida = ,298)

Tabla 236: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Caras_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	105,7742	14,96821	31
	Psicología	108,5385	14,35627	13
	Total	106,5909	14,67844	44
Experimental	Magisterio	107,6800	12,35489	25
	Psicología	107,7188	14,14951	32
	Total	107,7018	13,27587	57
Total	Magisterio	106,6250	13,77423	56
	Psicología	107,9556	14,05016	45
	Total	107,2178	13,84385	101

12.1.2.9. Dibujos

Sobre Dibujos, el ANOVA (Tabla 237), sobre la VI método ($p=,838$), indica que no existen diferencias por efecto de dicho factor en el posttest.

Tabla 237: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Dibujos_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6,879 ^a	1	6,879	,042	,838
Intersección	1164199,829	1	1164199,829	7125,899	,000
Método	6,879	1	6,879	,042	,838
Error	16174,211	99	163,376		
Total	1200734,000	101			
Total corregida	16181,089	100			

a. R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = -,010)

Tabla 238: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Dibujos_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	108,0000	13,75534	44
Experimental	108,5263	11,98080	57
Total	108,2970	12,72049	101

El ANCOVA (Tabla 239) de ese factor, tras actuar el pretest como covariable con un efecto significativo ($p=,000$), revela que no existen diferencias en función del método ($p=,122$).

Tabla 239: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: Dibujos_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6374,554 ^a	2	3187,277	31,852	,000
Intersección	3311,052	1	3311,052	33,088	,000
Dibujos_Pre	6367,675	1	6367,675	63,634	,000
Método	243,166	1	243,166	2,430	,122
Error	9806,535	98	100,067		
Total	1200734,000	101			
Total corregida	16181,089	100			

a. R cuadrado = ,394 (R cuadrado corregida = ,382)

Tabla 240: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Dibujos_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	108,0000	13,75534	44
Experimental	108,5263	11,98080	57
Total	108,2970	12,72049	101

Sobre la otra VI, el ANOVA (Tabla 241) muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas en el posttest por efecto de la carrera ($p=,859$).

Tabla 241: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: Dibujos_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	5,178 ^a	1	5,178	,032	,859
Intersección	1169966,049	1	1169966,049	7160,440	,000
Carrera	5,178	1	5,178	,032	,859
Error	16175,911	99	163,393		
Total	1200734,000	101			
Total corregida	16181,089	100			

a. R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = -,010)

Tabla 242: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Dibujos_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	108,5000	13,92317	56
Psicología	108,0444	11,19447	45
Total	108,2970	12,72049	101

El ANCOVA (Tabla 243) corrobora la ya comentada ausencia de diferencias significativas de la carrera ($p=,665$), en este caso, tras efectuar el control del pretest ($p=,000$).

Tabla 243: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Dibujos_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6150,681 ^a	2	3075,341	30,047	,000
Intersección	3700,173	1	3700,173	36,152	,000
Dibujos_Pre	6145,503	1	6145,503	60,043	,000
Carrera	19,294	1	19,294	,189	,665
Error	10030,408	98	102,351		
Total	1200734,000	101			
Total corregida	16181,089	100			

a. R cuadrado = ,380 (R cuadrado corregida = ,367)

Tabla 244: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Dibujos_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	108,5000	13,92317	56
Psicología	108,0444	11,19447	45
Total	108,2970	12,72049	101

A su vez, el ANOVA factorial (Tabla 245) apunta hacia la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas, tanto en el factor método ($p=,994$) y el factor carrera ($p=,966$), como en la interacción de ambos ($p=,189$).

Tabla 245: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Dibujos_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	303,063 ^a	3	101,021	,617	,606
Intersección	1048731,331	1	1048731,331	6406,775	,000
Método	,008	1	,008	,000	,994
Carrera	,299	1	,299	,002	,966
Método * Carrera	286,686	1	286,686	1,751	,189
Error	15878,027	97	163,691		
Total	1200734,000	101			
Total corregida	16181,089	100			

a. R cuadrado = ,019 (R cuadrado corregida = ,012)

Tabla 246: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Dibujos_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	106,9032	14,99857	31
	Psicología	110,6154	10,25133	13
	Total	108,0000	13,75534	44
Experimental	Magisterio	110,4800	12,47705	25
	Psicología	107,0000	11,54514	32
	Total	108,5263	11,98080	57
Total	Magisterio	108,5000	13,92317	56
	Psicología	108,0444	11,19447	45
	Total	108,2970	12,72049	101

Para cerrar Dibujos, el ANCOVA factorial (Tabla 247), con la covariable pretest ($p=,000$) significativa, sigue sin aparecer la significatividad, ya sea en el método ($p=,195$), la carrera ($p=,860$) o la interacción bifactorial ($p=,510$).

Tabla 247: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Dibujos_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6419,261 ^a	4	1604,815	15,782	,000
Intersección	3343,212	1	3343,212	32,878	,000
Dibujos_Pre	6116,199	1	6116,199	60,148	,000
Método	173,420	1	173,420	1,705	,195
Carrera	3,189	1	3,189	,031	,860
Método * Carrera	44,533	1	44,533	,438	,510
Error	9761,828	96	101,686		
Total	1200734,000	101			
Total corregida	16181,089	100			

a. R cuadrado = ,397 (R cuadrado corregida = ,372)

Tabla 248: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Dibujos_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	106,9032	14,99857	31
	Psicología	110,6154	10,25133	13
	Total	108,0000	13,75534	44
Experimental	Magisterio	110,4800	12,47705	25
	Psicología	107,0000	11,54514	32
	Total	108,5263	11,98080	57
Total	Magisterio	108,5000	13,92317	56
	Psicología	108,0444	11,19447	45
	Total	108,2970	12,72049	101

12.1.2.10. Facilitación

Sobre la tarea Facilitación, el primer ANOVA (Tabla 249) refleja que en la VD, posttest, no existen diferencias estadísticamente significativas por efecto del método ($p=,402$), grupo experimental o control.

Tabla 249: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Facilitación_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	73,572 ^a	1	73,572	,708	,402
Intersección	933194,285	1	933194,285	8979,765	,000
Método	73,572	1	73,572	,708	,402
Error	10288,269	99	103,922		
Total	961447,000	101			
Total corregida	10361,842	100			

a. R cuadrado = ,007 (R cuadrado corregida = -,003)

Tabla 250: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Facilitación_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	96,0682	10,95954	44
Experimental	97,7895	9,56507	57
Total	97,0396	10,17931	101

En conformidad, el ANCOVA (Tabla 251) mantiene la no significatividad en el posttest en función del método ($p=,146$), tras controlar las diferencias iniciales mostradas en el pretest ($p=,000$).

Tabla 251: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: Facilitación_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3336,747 ^a	2	1668,374	23,274	,000
Intersección	1300,440	1	1300,440	18,141	,000
Facilitación_Pre	3263,175	1	3263,175	45,521	,000
Método	154,098	1	154,098	2,150	,146
Error	7025,094	98	71,685		
Total	961447,000	101			
Total corregida	10361,842	100			

a. R cuadrado = ,322 (R cuadrado corregida = ,308)

Tabla 252: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Facilitación_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	96,0682	10,95954	44
Experimental	97,7895	9,56507	57
Total	97,0396	10,17931	101

En cuanto al otro factor, el ANOVA (Tabla 253) indica que no existen diferencias, en Facilitación del posttest, por influjo de la carrera ($p=,857$).

Tabla 253: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: Facilitación_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3,405 ^a	1	3,405	,033	,857
Intersección	940193,504	1	940193,504	8985,831	,000
Carrera	3,405	1	3,405	,033	,857
Error	10358,436	99	104,631		
Total	961447,000	101			
Total corregida	10361,842	100			

a. R cuadrado = ,000 (R cuadrado corregida = -,010)

Tabla 254: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Facilitación_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	96,8750	10,24440	56
Psicología	97,2444	10,20952	45
Total	97,0396	10,17931	101

El ANCOVA (Tabla 255) relacionado, utilizando la covariable pretest significativa ($p=,000$), persiste en mostrar la inexistencia de diferencias en el posttest por efecto de la carrera ($p=,188$).

Tabla 255: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Facilitación_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3309,182 ^a	2	1654,591	22,991	,000
Intersección	1225,545	1	1225,545	17,030	,000
Facilitación_Pre	3305,776	1	3305,776	45,935	,000
Carrera	126,532	1	126,532	1,758	,188
Error	7052,660	98	71,966		
Total	961447,000	101			
Total corregida	10361,842	100			

a. R cuadrado = ,319 (R cuadrado corregida = ,305)

Tabla 256: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Facilitación_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	96,8750	10,24440	56
Psicología	97,2444	10,20952	45
Total	97,0396	10,17931	101

Pasando al ANOVA factorial (Tabla 257), tanto la VI método ($p=,427$) y la VI carrera ($p=,966$), como la intersección método carrera ($p=,999$), reflejan una carencia de diferencias significativas en el posttest.

Tabla 257: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Facilitación_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	73,772 ^a	3	24,591	,232	,874
Intersección	833010,497	1	833010,497	7853,953	,000
Método	67,630	1	67,630	,638	,427
Carrera	,193	1	,193	,002	,966
Método * Carrera	,000	1	,000	,000	,999
Error	10288,070	97	106,063		
Total	961447,000	101			
Total corregida	10361,842	100			

a. R cuadrado = ,007 (R cuadrado corregida = ,024)

Tabla 258: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Facilitación_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	96,0968	9,82973	31
	Psicología	96,0000	13,74166	13
	Total	96,0682	10,95954	44
Experimental	Magisterio	97,8400	10,86155	25
	Psicología	97,7500	8,59857	32
	Total	97,7895	9,56507	57
Total	Magisterio	96,8750	10,24440	56
	Psicología	97,2444	10,20952	45
	Total	97,0396	10,17931	101

El ANCOVA factorial definitivo (Tabla 259), ratifica que, tras incluir en el modelo la covariable pretest ($p=,000$), la cual es significativa, no existen diferencias ni en el factor método ($p=,217$), como en el factor carrera ($p=,395$), y en la intersección bifactorial ($p=,590$).

Tabla 259: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Facilitación_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3427,176 ^a	4	856,794	11,861	,000
Intersección	1147,676	1	1147,676	15,888	,000
Facilitación_Pre	3353,404	1	3353,404	46,423	,000
Método	111,645	1	111,645	1,546	,217
Carrera	52,627	1	52,627	,729	,395
Método * Carrera	21,132	1	21,132	,293	,590
Error	6934,666	96	72,236		
Total	961447,000	101			
Total corregida	10361,842	100			

a. R cuadrado = ,331 (R cuadrado corregida = ,303)

Tabla 260: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Facilitación_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	96,0968	9,82973	31
	Psicología	96,0000	13,74166	13
	Total	96,0682	10,95954	44
Experimental	Magisterio	97,8400	10,86155	25
	Psicología	97,7500	8,59857	32
	Total	97,7895	9,56507	57
Total	Magisterio	96,8750	10,24440	56
	Psicología	97,2444	10,20952	45
	Total	97,0396	10,17931	101

12.1.2.11. Sensaciones

El primer ANOVA (Tabla 261) expresa la inexistencia de diferencias significativas en Sensaciones del posttest, por efecto de la VI método ($p=,084$), grupo experimental o control.

Tabla 261: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Sensaciones_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	321,477 ^a	1	321,477	3,052	,084
Intersección	1058952,447	1	1058952,447	10053,586	,000
Método	321,477	1	321,477	3,052	,084
Error	10427,751	99	105,331		
Total	1092376,000	101			
Total corregida	10749,228	100			

a. R cuadrado = ,030 (R cuadrado corregida = ,020)

Tabla 262: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Sensaciones_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	101,4545	11,67676	44
Experimental	105,0526	9,02857	57
Total	103,4851	10,36785	101

Sin embargo, el ANCOVA (Tabla 263) complementario, con pretest ($p=,000$) como covariable, pasa a mostrar diferencias significativas por efecto del método ($p=,008$), manifestando valores medios (Tabla 264) superiores en el grupo experimental (105,0526) que en el grupo control (101,4545).

Tabla 263: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: Sensaciones_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2373,654 ^a	2	1186,827	13,887	,000
Intersección	4701,351	1	4701,351	55,009	,000
Sensaciones_Pre	2052,177	1	2052,177	24,012	,000
Método	628,441	1	628,441	7,353	,008
Error	8375,574	98	85,465		
Total	1092376,000	101			
Total corregida	10749,228	100			

a. R cuadrado = ,221 (R cuadrado corregida = ,205)

Tabla 264: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Sensaciones_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	101,4545	11,67676	44
Experimental	105,0526	9,02857	57
Total	103,4851	10,36785	101

El ANOVA (Tabla 265) sobre el factor carrera, no revela diferencias significativas en dicha variable ($p=,183$).

Tabla 265: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: Sensaciones_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	191,750 ^a	1	191,750	1,798	,183
Intersección	1071917,532	1	1071917,532	10051,628	,000
Carrera	191,750	1	191,750	1,798	,183
Error	10557,478	99	106,641		
Total	1092376,000	101			
Total corregida	10749,228	100			

a. R cuadrado = ,018 (R cuadrado corregida = ,008)

Tabla 266: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Sensaciones_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	102,2500	11,30125	56
Psicología	105,0222	8,96074	45
Total	103,4851	10,36785	101

El ANCOVA (Tabla 267) sobre el factor carrera ($p=,088$), tras el control del pretest ($p=,000$), sigue sin evidenciar diferencias significativas.

Tabla 267: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Sensaciones_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2009,628 ^a	2	1004,814	11,267	,000
Intersección	5377,614	1	5377,614	60,301	,000
Sensaciones_Pre	1817,878	1	1817,878	20,384	,000
Carrera	264,415	1	264,415	2,965	,088
Error	8739,600	98	89,180		
Total	1092376,000	101			
Total corregida	10749,228	100			

a. R cuadrado = ,187 (R cuadrado corregida = ,170)

Tabla 268: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Sensaciones_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	102,2500	11,30125	56
Psicología	105,0222	8,96074	45
Total	103,4851	10,36785	101

El ANOVA factorial (Tabla 269), indica que no existen diferencias estadísticamente significativas por efecto del método ($p=,259$), de la carrera ($p=,233$) ni de la interacción de ambas ($p=,159$).

Tabla 269: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Sensaciones_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	620,919 ^a	3	206,973	1,982	,122
Intersección	956357,801	1	956357,801	9159,151	,000
Método	134,596	1	134,596	1,289	,259
Carrera	150,503	1	150,503	1,441	,233
Método * Carrera	210,551	1	210,551	2,016	,159
Error	10128,309	97	104,416		
Total	1092376,000	101			
Total corregida	10749,228	100			

a. R cuadrado = ,058 (R cuadrado corregida = ,029)

Tabla 270: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Sensaciones_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	99,7742	11,73516	31
	Psicología	105,4615	10,93630	13
	Total	101,4545	11,67676	44
Experimental	Magisterio	105,3200	10,13953	25
	Psicología	104,8438	8,21921	32
	Total	105,0526	9,02857	57
Total	Magisterio	102,2500	11,30125	56
	Psicología	105,0222	8,96074	45
	Total	103,4851	10,36785	101

Por último, el ANCOVA factorial (Tabla 271) indica que sí existen diferencias estadísticamente significativas por efecto del método ($p=,050$), con una mejoría en las puntuaciones medias (tabla 168) en el grupo experimental (105,0526) frente al control (101,4545), pero no en la carrera ($p=,152$) ni de la interacción de ambas ($p=,086$).

Tabla 271: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Sensaciones_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2727,740 ^a	4	681,935	8,161	,000
Intersección	4714,086	1	4714,086	56,417	,000
Sensaciones_Pre	2106,821	1	2106,821	25,214	,000
Método	328,440	1	328,440	3,931	,050
Carrera	174,560	1	174,560	2,089	,152
Método * Carrera	252,230	1	252,230	3,019	,086
Error	8021,488	96	83,557		
Total	1092376,000	101			
Total corregida	10749,228	100			

a. R cuadrado = ,254 (R cuadrado corregida = ,223)

Tabla 272: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Sensaciones_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	99,7742	11,73516	31
	Psicología	105,4615	10,93630	13
	Total	101,4545	11,67676	44
Experimental	Magisterio	105,3200	10,13953	25
	Psicología	104,8438	8,21921	32
	Total	105,0526	9,02857	57
Total	Magisterio	102,2500	11,30125	56
	Psicología	105,0222	8,96074	45
	Total	103,4851	10,36785	101

12.1.2.12. Cambios

Sobre la tarea Cambios, el ANOVA (Tabla 273) sobre el factor método ($p=,000$) refleja la existencia de diferencias estadísticamente significativas, evidenciándose en la diferencia de las puntuaciones medias (Tabla 274) en el grupo experimental (109,5088) superiores al grupo control (99,2727).

Tabla 273: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Cambios_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2601,780 ^a	1	2601,780	18,492	,000
Intersección	1082405,978	1	1082405,978	7693,187	,000
Método	2601,780	1	2601,780	18,492	,000
Error	13928,973	99	140,697		
Total	1131106,000	101			
Total corregida	16530,752	100			

a. R cuadrado = ,157 (R cuadrado corregida = ,149)

Tabla 274: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Cambios_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	99,2727	12,53899	44
Experimental	109,5088	11,31390	57
Total	105,0495	12,85720	101

En el ANCOVA (Tabla 275) sobre dicho factor, controlando la covariable significativa pretest ($p=,000$), resaltan las diferencias significativas en la VD por efecto del método ($p=,000$), con valores medios (Tabla 276) en el grupo experimental (109,5088) más altos que en el grupo control (99,2727).

Tabla 275: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: Cambios_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	5247,885 ^a	2	2623,942	22,791	,000
Intersección	4627,506	1	4627,506	40,193	,000
Cambios_Pre	2646,105	1	2646,105	22,983	,000
Método	1966,104	1	1966,104	17,077	,000
Error	11282,867	98	115,131		
Total	1131106,000	101			
Total corregida	16530,752	100			

a. R cuadrado = ,317 (R cuadrado corregida = ,304)

Tabla 276: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Cambios_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	99,2727	12,53899	44
Experimental	109,5088	11,31390	57
Total	105,0495	12,85720	101

Pasando al ANOVA (Tabla 277), de la VI carrera ($p=,479$), no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las diferencias finales.

Tabla 277: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: Cambios_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	83,970 ^a	1	83,970	,505	,479
Intersección	1103450,347	1	1103450,347	6642,125	,000
Carrera	83,970	1	83,970	,505	,479
Error	16446,782	99	166,129		
Total	1131106,000	101			
Total corregida	16530,752	100			

a. R cuadrado = ,005 (R cuadrado corregida = ,005)

Tabla 278: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Cambios_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	104,2321	12,72934	56
Psicología	106,0667	13,08608	45
Total	105,0495	12,85720	101

Esto se corrobora con el ANCOVA (Tabla 279), sobre el factor carrera ($p=,626$), donde no existen diferencias, tras el control del pretest ($p=,000$).

Tabla 279: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Cambios_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3314,040 ^a	2	1657,020	12,287	,000
Intersección	4083,360	1	4083,360	30,278	,000
Cambios_Pre	3230,069	1	3230,069	23,950	,000
Carrera	32,258	1	32,258	,239	,626
Error	13216,713	98	134,864		
Total	1131106,000	101			
Total corregida	16530,752	100			

a. R cuadrado = ,200 (R cuadrado corregida = ,184)

Tabla 280: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Cambios_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	104,2321	12,72934	56
Psicología	106,0667	13,08608	45
Total	105,0495	12,85720	101

Realizando un ANOVA factorial (Tabla 281), se observan diferencias significativas vía la VI método de forma independiente ($p=,000$), con valores medios (Tabla 282) superiores en el grupo experimental (109,5088) frente al control (99,2727), pero no en la carrera ($p=,447$), ni en la interacción ($p=,069$).

Tabla 281: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Cambios_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3090,270 ^a	3	1030,090	7,434	,000
Intersección	952557,669	1	952557,669	6874,611	,000
Método	2881,515	1	2881,515	20,796	,000
Carrera	80,610	1	80,610	,582	,447
Método * Carrera	467,951	1	467,951	3,377	,069
Error	13440,483	97	138,562		
Total	1131106,000	101			
Total corregida	16530,752	100			

a. R cuadrado = ,187 (R cuadrado corregida = ,162)

Tabla 282: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Cambios_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	101,1935	13,95569	31
	Psicología	94,6923	6,65062	13
	Total	99,2727	12,53899	44
Experimental	Magisterio	108,0000	10,05816	25
	Psicología	110,6875	12,23279	32
	Total	109,5088	11,31390	57
Total	Magisterio	104,2321	12,72934	56
	Psicología	106,0667	13,08608	45
	Total	105,0495	12,85720	101

Para concluir, en el ANCOVA de los dos factores (Tabla 283), con la covariable pretest con efecto significativo ($p=,000$), se certifican las diferencias estadísticas significativas en el factor método ($p=,000$), con valores medios (Tabla 284) superiores en el grupo experimental (109,5088) frente al grupo control (99,2727), pero no en el factor carrera ($p=,333$), ni en la interacción bifactorial método carrera ($p=,052$).

Tabla 283: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Cambios_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	5722,233 ^a	4	1430,558	12,706	,000
Intersección	4514,780	1	4514,780	40,100	,000
Cambios_Pre	2631,964	1	2631,964	23,377	,000
Método	2272,546	1	2272,546	20,184	,000
Carrera	106,579	1	106,579	,947	,333
Método * Carrera	437,488	1	437,488	3,886	,052
Error	10808,519	96	112,589		
Total	1131106,000	101			
Total corregida	16530,752	100			

a. R cuadrado = ,346 (R cuadrado corregida = ,319)

Tabla 284: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Cambios_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	101,1935	13,95569	31
	Psicología	94,6923	6,65062	13
	Total	99,2727	12,53899	44
Experimental	Magisterio	108,0000	10,05816	25
	Psicología	110,6875	12,23279	32
	Total	109,5088	11,31390	57
Total	Magisterio	104,2321	12,72934	56
	Psicología	106,0667	13,08608	45
	Total	105,0495	12,85720	101

12.1.2.13. Combinaciones

El ANOVA introductorio (Tabla 285) muestra que el factor método ($p=,176$) no refleja diferencias significativas en el posttest de Combinaciones.

Tabla 285: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Combinaciones_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	459,189 ^a	1	459,189	1,862	,176
Intersección	1120636,733	1	1120636,733	4543,111	,000
Método	459,189	1	459,189	1,862	,176
Error	24420,059	99	246,667		
Total	1170340,000	101			
Total corregida	24879,248	100			

a. R cuadrado = ,018 (R cuadrado corregida = ,009)

Tabla 286: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Combinaciones_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	104,0682	19,50241	44
Experimental	108,3684	12,00094	57
Total	106,4950	15,77316	101

El ANCOVA (Tabla 287) sobre dicho factor, mantiene la conclusión de que no existen las diferencias estadísticamente significativas por efecto de la VI método ($p=,261$), en este caso, tras incluir como covariable pretest ($p=,000$).

Tabla 287: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Combinaciones_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3580,817 ^a	2	1790,408	8,238	,000
Intersección	3763,899	1	3763,899	17,319	,000
Combinaciones_Pre	3121,628	1	3121,628	14,363	,000
Método	277,783	1	277,783	1,278	,261
Error	21298,431	98	217,331		
Total	1170340,000	101			
Total corregida	24879,248	100			

a. R cuadrado = ,144 (R cuadrado corregida = ,126)

Tabla 288: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Combinaciones_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	104,0682	19,50241	44
Experimental	108,3684	12,00094	57
Total	106,4950	15,77316	101

De igual forma, en el ANOVA simple (Tabla 289) sobre el factor carrera ($p=,539$), no se encuentran diferencias significativas en el posttest.

Tabla 289: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Combinaciones_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	95,145 ^a	1	95,145	,380	,539
Intersección	1134135,343	1	1134135,343	4530,299	,000
Carrera	95,145	1	95,145	,380	,539
Error	24784,103	99	250,344		
Total	1170340,000	101			
Total corregida	24879,248	100			

a. R cuadrado = ,004 (R cuadrado corregida = ,006)

Tabla 290: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Combinaciones_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	105,6250	17,71857	56
Psicología	107,5778	13,07059	45
Total	106,4950	15,77316	101

Esto, se mantiene en el ANCOVA (Tabla 291), en el que no existen diferencias estadísticamente significativas en el posttest, la VD, por efecto de la carrera ($p=,666$), tras el control de las diferencias iniciales ($p=,000$).

Tabla 291: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Combinaciones_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3344,281 ^a	2	1672,141	7,609	,001
Intersección	3132,609	1	3132,609	14,256	,000
Combinaciones_Pre	3249,137	1	3249,137	14,786	,000
Carrera	41,247	1	41,247	,188	,666
Error	21534,966	98	219,745		
Total	1170340,000	101			
Total corregida	24879,248	100			

a. R cuadrado = ,134 (R cuadrado corregida = ,117)

Tabla 292: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Combinaciones_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	105,6250	17,71857	56
Psicología	107,5778	13,07059	45
Total	106,4950	15,77316	101

El ANOVA bifactorial (Tabla 293) conserva lo dicho anteriormente, la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en el factor método ($p=,111$), en el factor carrera ($p=,892$) ni en la interacción bifactorial ($p=,059$).

Tabla 293: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Combinaciones_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1358,892 ^a	3	452,964	1,868	,140
Intersección	984138,796	1	984138,796	4058,674	,000
Método	628,064	1	628,064	2,590	,111
Carrera	4,483	1	4,483	,018	,892
Método * Carrera	881,894	1	881,894	3,637	,059
Error	23520,355	97	242,478		
Total	1170340,000	101			
Total corregida	24879,248	100			

a. R cuadrado = ,055 (R cuadrado corregida = ,025)

Tabla 294: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Combinaciones_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	106,0645	21,64553	31
	Psicología	99,3077	12,51922	13
	Total	104,0682	19,50241	44
Experimental	Magisterio	105,0800	11,54311	25
	Psicología	110,9375	11,89453	32
	Total	108,3684	12,00094	57
Total	Magisterio	105,6250	17,71857	56
	Psicología	107,5778	13,07059	45
	Total	106,4950	15,77316	101

El ANCOVA definitivo (Tabla 295), con la covariable pretest con efecto significativo ($p=,000$), concluye que no hay diferencias estadísticamente significativas en el posttest, por efecto de la VI método ($p=,120$), ni de la VI carrera ($p=,320$), o de la interacción método carrera ($p=,130$).

Tabla 295: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: Combinaciones_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	4203,891 ^a	4	1050,973	4,880	,001
Intersección	3338,686	1	3338,686	15,502	,000
Combinaciones_Pre	2844,999	1	2844,999	13,210	,000
Método	531,030	1	531,030	2,466	,120
Carrera	215,218	1	215,218	,999	,320
Método * Carrera	502,220	1	502,220	2,332	,130
Error	20675,356	96	215,368		
Total	1170340,000	101			
Total corregida	24879,248	100			

a. R cuadrado = ,169 (R cuadrado corregida = ,134)

Tabla 296: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Combinaciones_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	106,0645	21,64553	31
	Psicología	99,3077	12,51922	13
	Total	104,0682	19,50241	44
Experimental	Magisterio	105,0800	11,54311	25
	Psicología	110,9375	11,89453	32
	Total	108,3684	12,00094	57
Total	Magisterio	105,6250	17,71857	56
	Psicología	107,5778	13,07059	45
	Total	106,4950	15,77316	101

12.1.2.14. Manejo

En lo relativo a la tarea Manejo, el ANOVA (Tabla 297) sobre el factor método ($p=,001$) evidencia diferencias estadísticamente significativas en la VD, encontrando valores medios (Tabla 298) superiores en el grupo experimental (109,8947) que en el grupo control (100,8864).

Tabla 297: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: Manejo_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2015,111 ^a	1	2015,111	11,380	,001
Intersección	1103238,715	1	1103238,715	6230,569	,000
Método	2015,111	1	2015,111	11,380	,001
Error	17529,800	99	177,069		
Total	1153745,000	101			
Total corregida	19544,911	100			

a. R cuadrado = ,103 (R cuadrado corregida = ,094)

Tabla 298: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Manejo_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	100,8864	14,31249	44
Experimental	109,8947	12,47953	57
Total	105,9703	13,98031	101

El ANCOVA (Tabla 299), tras controlar el efecto del pretest ($p=,000$), mantiene lo expuesto sobre que el factor método ($p=,001$) genera diferencias estadísticamente significativas en el posttest de Manejo, en concreto, la media (Tabla 300) es superior en el grupo experimental (109,8947) que en el grupo control (100,8864).

Tabla 299: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: Manejo_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	5655,851 ^a	2	2827,925	19,954	,000
Intersección	5673,182	1	5673,182	40,029	,000
Manejo_Pre	3640,740	1	3640,740	25,689	,000
Método	1358,978	1	1358,978	9,589	,003
Error	13889,060	98	141,725		
Total	1153745,000	101			
Total corregida	19544,911	100			

a. R cuadrado = ,289 (R cuadrado corregida = ,275)

Tabla 300: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Manejo_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	100,8864	14,31249	44
Experimental	109,8947	12,47953	57
Total	105,9703	13,98031	101

Por contra, como se puede observar en el siguiente ANOVA (Tabla 301), no es posible reflejar diferencias estadísticamente significativas en el posttest por influjo de la VI carrera ($p=,805$).

Tabla 301: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: Manejo_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	12,046 ^a	1	12,046	,061	,805
Intersección	1121547,175	1	1121547,175	5684,428	,000
Carrera	12,046	1	12,046	,061	,805
Error	19532,865	99	197,302		
Total	1153745,000	101			
Total corregida	19544,911	100			

a. R cuadrado = ,001 (R cuadrado corregida = -,009)

Tabla 302: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Manejo_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	105,6607	14,95846	56
Psicología	106,3556	12,81539	45
Total	105,9703	13,98031	101

Del mismo modo, tras controlar el pretest ($p=,000$), el ANCOVA (Tabla 303) sigue sin mostrar diferencias estadísticamente significativas en el posttest de Manejo por efecto de la carrera ($p=,519$).

Tabla 303: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Manejo_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	4361,711 ^a	2	2180,855	14,076	,000
Intersección	5064,253	1	5064,253	32,687	,000
Manejo_Pre	4349,665	1	4349,665	28,075	,000
Carrera	64,838	1	64,838	,418	,519
Error	15183,200	98	154,931		
Total	1153745,000	101			
Total corregida	19544,911	100			

a. R cuadrado = ,223 (R cuadrado corregida = ,207)

Tabla 304: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Manejo_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	105,6607	14,95846	56
Psicología	106,3556	12,81539	45
Total	105,9703	13,98031	101

El ANOVA factorial (Tabla 305) mantiene la diferencia significativa por efecto de la VI método ($p=,002$), como muestran las puntuaciones medias (Tabla 306) superiores en el grupo experimental (109,8947) al grupo control (100,8864), pero no en la carrera ($p=,629$), y tampoco se observa en la interacción bifactorial método carrera ($p=,465$).

Tabla 305: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Manejo_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2188,200 ^a	3	729,400	4,076	,009
Intersección	988287,790	1	988287,790	5523,161	,000
Método	1826,349	1	1826,349	10,207	,002
Carrera	42,152	1	42,152	,236	,629
Método * Carrera	96,476	1	96,476	,539	,465
Error	17356,711	97	178,935		
Total	1153745,000	101			
Total corregida	19544,911	100			

a. R cuadrado = ,112 (R cuadrado corregida = ,084)

Tabla 306: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Manejo_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	100,6774	15,30662	31
	Psicología	101,3846	12,16236	13
	Total	100,8864	14,31249	44
Experimental	Magisterio	111,8400	12,16785	25
	Psicología	108,3750	12,69938	32
	Total	109,8947	12,47953	57
Total	Magisterio	105,6607	14,95846	56
	Psicología	106,3556	12,81539	45
	Total	105,9703	13,98031	101

En el definitivo ANCOVA factorial (Tabla 307), con la covariable significativa pretest ($p=,000$), perduran las diferencias estadísticamente significativas por influjo del factor método ($p=,006$), con medias (Tabla 308) más altas en el grupo experimental (109,8947) que en el control (100,8864).

Sin embargo no ocurre así en el factor carrera ($p=,990$), ni en la interacción método carrera ($p=,416$). Este modelo explica el 26,5% de la varianza del posttest de Manejo.

Tabla 307: Pruebas de los efectos inter-sujetos
Variable dependiente: Manejo_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	5756,716 ^a	4	1439,179	10,020	,000
Intersección	5709,514	1	5709,514	39,752	,000
Manejo_Pre	3568,516	1	3568,516	24,846	,000
Método	1116,480	1	1116,480	7,773	,006
Carrera	,024	1	,024	,000	,990
Método * Carrera	95,805	1	95,805	,667	,416
Error	13788,195	96	143,627		
Total	1153745,000	101			
Total corregida	19544,911	100			

a. R cuadrado = ,295 (R cuadrado corregida = ,265)

Tabla 308: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Manejo_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	100,6774	15,30662	31
	Psicología	101,3846	12,16236	13
	Total	100,8864	14,31249	44
Experimental	Magisterio	111,8400	12,16785	25
	Psicología	108,3750	12,69938	32
	Total	109,8947	12,47953	57
Total	Magisterio	105,6607	14,95846	56
	Psicología	106,3556	12,81539	45
	Total	105,9703	13,98031	101

12.1.2.15. Relación

Sobre la última tarea, Relación, en el ANOVA simple (Tabla 309), sobre el factor método ($p=,002$), existen diferencias significativas en el posttest, con valores (Tabla 310) superiores en el grupo experimental (107,8596) que en el grupo control (99,8409).

Tabla 309: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Relación_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	1596,682 ^a	1	1596,682	9,814	,002
Intersección	1071226,939	1	1071226,939	6584,282	,000
Método	1596,682	1	1596,682	9,814	,002
Error	16106,764	99	162,695		
Total	1117829,000	101			
Total corregida	17703,446	100			

a. R cuadrado = ,090 (R cuadrado corregida = ,081)

Tabla 310: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Relación_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	99,8409	13,20490	44
Experimental	107,8596	12,39879	57
Total	104,3663	13,30543	101

En el ANCOVA (Tabla 311) que complementa, tras controlar el efecto del pretest ($p=,000$), permanecen las diferencias estadísticamente significativas en el posttest, en el método ($p=,002$), con puntuaciones (Tabla 312) más altas en el grupo experimental (107,8596) que en el grupo control (99,8409).

Tabla 311: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Relación_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	7104,714 ^a	2	3552,357	32,846	,000
Intersección	3707,422	1	3707,422	34,280	,000
Relación_Pre	5508,032	1	5508,032	50,929	,000
Método	1115,735	1	1115,735	10,317	,002
Error	10598,732	98	108,150		
Total	1117829,000	101			
Total corregida	17703,446	100			

a. R cuadrado = ,401 (R cuadrado corregida = ,389)

Tabla 312: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Relación_Post

Método	Media	Desviación típica	N
Control	99,8409	13,20490	44
Experimental	107,8596	12,39879	57
Total	104,3663	13,30543	101

Por otro lado, en el ANOVA (Tabla 313) sobre el factor carrera ($p=,070$) no se reflejan diferencias significativas en el posttest, por efecto de dicho factor.

Tabla 313: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Relación_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	582,106 ^a	1	582,106	3,366	,070
Intersección	1092562,621	1	1092562,621	6317,479	,000
Carrera	582,106	1	582,106	3,366	,070
Error	17121,340	99	172,943		
Total	1117829,000	101			
Total corregida	17703,446	100			

a. R cuadrado = ,033 (R cuadrado corregida = ,023)

Tabla 314: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Relación_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	102,2143	14,14691	56
Psicología	107,0444	11,78781	45
Total	104,3663	13,30543	101

En cambio, el ANCOVA (Tabla 315), con la covariable pretest ($p=,000$), pasa a mostrar significatividad por efecto del factor carrera ($p=,016$), con valores medios (Tabla 316) superiores en Psicología (107,0444) que en magisterio (102,2143). La diferencia entre ANOVA y ANCOVA indica relación con la parte de la varianza del posttest no explicada por el pretest.

Tabla 315: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Relación_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6665,314 ^a	2	3332,657	29,588	,000
Intersección	3418,397	1	3418,397	30,350	,000
Relación_Pre	6083,208	1	6083,208	54,009	,000
Carrera	676,335	1	676,335	6,005	,016
Error	11038,131	98	112,634		
Total	1117829,000	101			
Total corregida	17703,446	100			

a. R cuadrado = ,376 (R cuadrado corregida = ,364)

Tabla 316: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Relación_Post

Carrera	Media	Desviación típica	N
Magisterio	102,2143	14,14691	56
Psicología	107,0444	11,78781	45
Total	104,3663	13,30543	101

El ANOVA factorial (Tabla 317) muestra diferencias estadísticamente significativas en el posttest de Relación por efecto del factor método ($p=,021$), con valores (Tabla 318) superiores en el grupo experimental (107,8596) frente

al grupo control (99,8409), pero no por efecto el factor carrera ($p=,141$), ni de la interacción método carrera ($p=,065$).

Tabla 317: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Relación_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2347,036 ^a	3	782,345	4,942	,003
Intersección	973907,887	1	973907,887	6151,768	,000
Método	865,823	1	865,823	5,469	,021
Carrera	348,222	1	348,222	2,200	,141
Método * Carrera	553,568	1	553,568	3,497	,065
Error	15356,410	97	158,314		
Total	1117829,000	101			
Total corregida	17703,446	100			

a. R cuadrado = ,133 (R cuadrado corregida = ,106)

Tabla 318: Estadísticos descriptivos

Variable dependiente: Relación_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	97,1935	13,13626	31
	Psicología	106,1538	11,49526	13
	Total	99,8409	13,20490	44
Experimental	Magisterio	108,4400	13,03866	25
	Psicología	107,4063	12,06664	32
	Total	107,8596	12,39879	57
Total	Magisterio	102,2143	14,14691	56
	Psicología	107,0444	11,78781	45
	Total	104,3663	13,30543	101

El ANCOVA factorial definitivo (Tabla 319), con la covariable significativa pretest ($p=,000$), concluye con diferencias estadísticamente significativas en la variable dependiente por efecto, de manera independiente, del factor método ($p=,024$), con valores (Tabla 320) superiores en el grupo experimental (107,8596) frente al control (99,8409), y de la carrera ($p=,041$), con valores superiores en Psicología (107,0444) frente a Magisterio (102,2143), pero no por la interacción bifactorial método carrera ($p=,077$). El modelo explica el 41,4% de la varianza de la variable dependiente, del posttest.

Tabla 319: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Relación_Post

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	7747,839 ^a	4	1936,960	18,678	,000
Intersección	3843,338	1	3843,338	37,061	,000
Relación_Pre	5400,803	1	5400,803	52,079	,000
Método	548,745	1	548,745	5,291	,024
Carrera	443,919	1	443,919	4,281	,041
Método * Carrera	330,266	1	330,266	3,185	,077
Error	9955,607	96	103,704		
Total	1117829,000	101			
Total corregida	17703,446	100			

a. R cuadrado = ,438 (R cuadrado corregida = ,414)

Tabla 320: Estadísticos descriptivos
Variable dependiente: Relación_Post

Método	Carrera	Media	Desviación típica	N
Control	Magisterio	97,1935	13,13626	31
	Psicología	106,1538	11,49526	13
	Total	99,8409	13,20490	44
Experimental	Magisterio	108,4400	13,03866	25
	Psicología	107,4063	12,06664	32
	Total	107,8596	12,39879	57
Total	Magisterio	102,2143	14,14691	56
	Psicología	107,0444	11,78781	45
	Total	104,3663	13,30543	101

12.1.3. Síntesis sobre la probabilidad asociada a las diferencias encontradas

Para facilitar la interpretación, se presentan diferentes cuadros sinópticos donde se compendia la información básica para el contraste de hipótesis y la posterior toma de decisiones.

En concreto, aparece la significatividad relativa a los factores de cada ANOVA y ANCOVA. Siendo el p-valor la probabilidad asociada a que las diferencias encontradas entre los grupos comparados sean efecto del azar, una $p > ,050$ (diferencias estadísticamente no significativas), que se marcan en rojo, o por el contrario una $p \leq ,050$ (diferencias estadísticamente significativas), que se marcan en verde.

Convenimos que en estos comentarios resumimos exclusivamente los ANCOVAS, puesto que controlan los efectos, siempre significativos, de las diferencias iniciales (ya se ha valorado con anterioridad tanto los ANOVAS como los ANCOVAS).

En cuanto a las diferencias sobre la IER (Tabla 321), medida con el instrumento TMMS-24, no podemos evidenciar la significatividad de ninguna de las tres dimensiones medidas en el posttest, incluso tras incluir en el análisis la covariable pretest de dichas mediciones (la cuales sí fueron significativas).

De ese modo, si analizamos la VI método no encontramos diferencias estadísticamente significativas en los diferentes posttest por efecto de pertenecer al grupo experimental o al control. Del mismo modo ocurre con la VI carrera, no se perciben diferencias en función de que estén cursando Magisterio o Psicología. Por último son carentes las evidencias de tales diferencias al observar la interacción método carrera.

Tabla 321: Significatividad en p-valor de ANOVAS y ANCOVAS en TMMS-24

			VI Método	VI Carrera	VI Interacción Método * Carrera	Covariable Pretest
Atención Emocional	1 VI: Método	ANOVA	,128			
		ANCOVA	,900			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,162		
		ANCOVA		,435		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,074	,093	,426	
		ANCOVA	,665	,363	,683	,000
Claridad Emocional	1 VI: Método	ANOVA	,777			
		ANCOVA	,583			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,249		
		ANCOVA		,335		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,510	,193	,754	
		ANCOVA	,481	,321	,579	,000
Reparación Emocional	1 VI: Método	ANOVA	,360			
		ANCOVA	,390			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,080		
		ANCOVA		,078		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,766	,090	,404	
		ANCOVA	,762	,098	,598	,000

Sobre las diferencias en la IEC, medida con el instrumento MSCEIT, en el nivel general y de áreas (Tabla 322), los resultados cumplen de manera satisfactoria las hipótesis formuladas.

Por un lado, en lo relativo a las diferencias en el posttest en base a la VI método, son estadísticamente significativas (siempre a favor del grupo experimental en detrimento del grupo control) en la puntuación general y en las dos ramas, e incluso cuando se introduce la otra variable independiente, carrera (la cual no es significativa). Por otro lado, la VI carrera (Magisterio o Psicología) no genera diferencias estadísticamente significativas, en ningún caso. Por último, la interacción entre método carrera tampoco produce diferencias significativas en dichos posttest.

Tabla 322: Significatividad en p-valor de ANOVAS y ANCOVAS en MSCEIT (CIE y áreas)

			VI Método	VI Carrera	VI Interacción Método * Carrera	Covariable Pretest
Puntuación Total (CIE)	1 VI: Método	ANOVA	,000			
		ANCOVA	,000			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,241		
		ANCOVA		,053		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,000	,815	,648	
		ANCOVA	,000	,584	,916	,000
CIE Experiencial (CIEEX)	1 VI: Método	ANOVA	,103			
		ANCOVA	,000			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,669		
		ANCOVA		,157		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,180	,839	,329	
		ANCOVA	,001	,494	,540	,000
CIE Estratégico (CIES)	1 VI: Método	ANOVA	,000			
		ANCOVA	,000			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,429		
		ANCOVA		,644		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,000	,524	,395	
		ANCOVA	,000	,271	,210	,000

Si nos referimos a las diferencias en la IEC, en cuanto al nivel de ramas (Tabla 323), los resultados, en cuatro de las tres ramas, cumplen de manera mayoritaria las hipótesis formuladas en lo relativo a la VI principal, el método.

Como ya hemos comentado, se encuentran diferencias en el posttest de las ramas CIEF, CIEC y CIEM, pero no en CIEP, en función del método, mostrando valores superiores los alumnos que forman parte del grupo experimental frente a los del grupo control, todo ello, tras el control de las diferencias iniciales.

A su vez, en cuanto a la VI carrera, en una de las ramas, CIEM, se encuentran diferencias significativas en el posttest, obteniendo puntuaciones más altas en los alumnos de Psicología que en los alumnos de Magisterio.

Por último, en cuanto a la interacción método carrera, dos de las cuatro ramas, CIEC y CIEM, producen diferencias estadísticamente significativas en las mediciones del posttest.

Tabla 323: Significatividad en p-valor de ANOVAS y ANCOVAS en MSCEIT (ramas)

			VI Método	VI Carrera	VI Interacción Método * Carrera	Covariable Pretest
Percepción Emocional (CIEP)	1 VI: Método	ANOVA	,793			
		ANCOVA	,097			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,869		
		ANCOVA		,822		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,892	,997	,217	
		ANCOVA	,143	,948	,495	,000
Facilitación Emocional (CIEF)	1 VI: Método	ANOVA	,008			
		ANCOVA	,000			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,381		
		ANCOVA		,060		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,016	,832	,935	
		ANCOVA	,000	,330	,991	,000
Conciencia Emocional (CIEC)	1 VI: Método	ANOVA	,000			
		ANCOVA	,000			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,248		
		ANCOVA		,812		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,000	,695	,022	
		ANCOVA	,000	,192	,026	,000
Manejo Emocional (CIEM)	1 VI: Método	ANOVA	,014			
		ANCOVA	,047			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,117		
		ANCOVA		,029		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,090	,156	,035	
		ANCOVA	,289	,032	,033	,000

Para finalizar, sobre las diferencias en la IEC, en el nivel de tareas (Tabla 324), en cuatro de las ocho tareas, los resultados ratifican de forma satisfactoria, en la mitad de los casos, las hipótesis formuladas en torno a la VI método. De hecho, a excepción de cuatro tareas (Caras, Dibujos, Facilitación y Combinaciones), en el posttest de Sensaciones, Cambios, Manejo y Relación se perciben diferencias estadísticamente significativas, con valores superiores en el grupo experimental frente al grupo control.

No obstante, en cuanto a la VI carrera, generalmente no se encuentran diferencias significativas en los valores del posttest de las ocho tareas, salvo en Relación donde los alumnos de Psicología tienen puntuaciones superiores a los de Magisterio. Por último, en cuanto a la interacción método carrera, los análisis no reflejan, en ningún caso, diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 324: Significatividad en p-valor de ANOVAS y ANCOVAS en MSCEIT (tarefas)

			VI Método	VI Carrera	VI Interacción Método * Carrera	Covariable Pretest
Caras	1 VI: Método	ANOVA	,691			
		ANCOVA	,486			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,634		
		ANCOVA		,990		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,856	,639	,648	
		ANCOVA	,540	,933	,663	,000
Dibujos	1 VI: Método	ANOVA	,838			
		ANCOVA	,122			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,859		
		ANCOVA		,665		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,994	,966	,189	
		ANCOVA	,195	,860	,510	,000
Facilitación	1 VI: Método	ANOVA	,402			
		ANCOVA	,146			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,857		
		ANCOVA		,188		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,427	,966	,999	
		ANCOVA	,217	,395	,590	,000
Sensaciones	1 VI: Método	ANOVA	,084			
		ANCOVA	,008			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,183		
		ANCOVA		,088		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,259	,233	,159	
		ANCOVA	,050	,152	,086	,000
Cambios	1 VI: Método	ANOVA	,000			
		ANCOVA	,000			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,479		
		ANCOVA		,626		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,000	,447	,069	
		ANCOVA	,000	,333	,051	,000
Combinaciones	1 VI: Método	ANOVA	,176			
		ANCOVA	,261			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,539		
		ANCOVA		,666		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,111	,892	,059	
		ANCOVA	,120	,320	,130	,000
Manejo	1 VI: Método	ANOVA	,001			
		ANCOVA	,003			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,805		
		ANCOVA		,519		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,002	,629	,465	
		ANCOVA	,006	,990	,416	,000
Relaciones	1 VI: Método	ANOVA	,002			
		ANCOVA	,002			,000
	1 VI: Carrera	ANOVA		,070		
		ANCOVA		,016		,000
	2 VI: Método y Carrera	ANOVA	,021	,141	,065	
		ANCOVA	,024	,041	,077	,000

12.2. Decisión estadística sobre las hipótesis fundamentales

De manera sinóptica, y en la línea con las propuestas planteadas, en la siguiente tabla (Tabla 325) se añade la decisión global tras el contraste pertinente mediante el uso de las técnicas estadísticas.

Es digno de reseñar que la mayoría de las hipótesis planteadas se corresponden con la decisión final que se propone ante la pregunta de investigación.

Tabla 325: Resumen con las conclusiones sobre las hipótesis de investigación fundamentales

Pregunta de investigación	Objetivo	Test	Hipótesis	Resultados	Conclusiones
¿Hay diferencia en la IE entre carreras?	Diferencia de medias entre carrera	TMMS-24	No se esperan diferencias significativas	No hay diferencias significativas	No hay diferencia entre alumnos de psicología y alumnos de magisterio en ningún caso
		MSCEIT	No se esperan diferencias significativas	Por lo general, no hay diferencias significativas	No existen diferencias, pero en la tarea relaciones (tras actuar la covariable) sí las hay a favor de psicología. Esto hace que en la rama CIEM también sea significativa
¿Hay diferencia en la IE entre métodos?	Diferencia de medias entre método	TMMS-24	No se esperan diferencias significativas	No hay diferencias significativas	Al ser un rasgo estable de personalidad, no se dan diferencias entre los sujetos que recibieron el tratamiento y los que no
		MSCEIT	Sí se esperan diferencias significativas	De forma mayoritaria, sí hay diferencias significativas a favor del tratamiento	Tras controlar los efectos iniciales, encontramos que en 4 de las 8 tareas (sensaciones, cambios, manejo y relaciones) sí hay diferencias, siempre a favor del tratamiento frente a la ausencia de él. Esto hace que en 3 de las 4 ramas (CIEF, CIEC y CIEM), en las dos áreas y en la puntuación general, se mantengan las diferencias

Cont. Tabla 325: Resumen con las conclusiones sobre las hipótesis de investigación fundamentales

Pregunta de investigación	Objetivo	Test	Hipótesis	Resultados	Conclusiones
¿Hay diferencia en la IE entre la interacción carrera/método?	Diferencia de medias entre interacción carrera/método	TMMS-24	No se esperan diferencias significativas	No hay diferencias significativas	En ningún análisis se encuentran diferencias en la interacción, ni en ambos factores de manera independiente
		MSCEIT	No se esperan diferencias significativas	En mayor medida, no hay diferencias significativas	No se encuentran diferencias, salvo en las ramas CIEC y CIEM. Es destacable que en ninguna tarea relativa a estas ramas existan diferencias significativas

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 13: Discusión de resultados y conclusiones

13.1. Reflexión sobre la necesidad de una educación emocional

La elección por embarcarse en el estudio del plano afectivo supuso un esfuerzo previo por entender, sin ambigüedad alguna, esos términos de semejante apariencia (emoción, pasión, sentimiento,...), que los estamentos sociales han tomado como sinonimia. Es probable que esa vaguedad sea debida a carencias socioculturales en el esclarecimiento de la dimensión emocional, aspecto que, además de su influjo coyuntural, se acrecentó con la omisión que la educación ha venido haciendo al cultivo de dicho plano.

Por ello, es esencial que se diferencien estos conceptos ya que, aun estando cercanos entre sí, implican procesos distintos. Concebimos las emociones como la breve y fuerte alteración personal con cambios fisiológicos, conductuales y cognitivos por situaciones recordadas, pensadas o percibidas (Rojas, 1999). Los sentimientos como la derivación de dichas emociones sin el correlato vegetativo, pero con una duración mayor. Las pasiones como las emociones llevadas al extremo, es decir, con una intensidad mucho mayor que las emociones. La afectividad como el paraguas general donde circundan todas estas reacciones. La motivación como el procedimiento que nos mueve hacia algo. Podríamos referirnos a muchos más, pero, en síntesis, estos son los términos más habituales.

Inusual es encontrar personas que discernan de manera nítida todos los conceptos relacionados, por lo que es necesario abordar esta problemática. Dentro de las emociones, entendidas como el concepto teórico central de nuestra investigación, es sugestivo conocer cuántas y cuáles son. La literatura ha sido prolífera en este ámbito, y existen numerosas clasificaciones que dividen entre emociones primarias y secundarias, positivas, negativas y ambiguas, etc. Consideramos que es una buena instancia de referencia la corriente biológica de Ekman, Friesen y Ellsworth (1982), en la que propusieron

seis emociones básicas: ira, miedo, tristeza, asco, alegría y sorpresa. De este modo, relegamos a un segundo plano a otra serie de entidades que se malinterpretaban como emociones (en sentido estricto) como la vergüenza, la culpa, el honor, el orgullo, la ansiedad, el estrés, el sentido del humor, la risa, el amor o la felicidad.

Para paliar estas limitaciones filológicas de la colectividad, es probable que la educación sea el mecanismo más eficaz e interesante (también como mejora de muchos aspectos de diferente naturaleza al semántico). Si la educación es el lugar, y a ello le unimos la idea de que lo afectivo es el marco, sería más acertado referirse a educación de la afectividad. Pese a la conveniencia de hablar de afectivo (Martínez-Otero, 2007a), la espectacular relevancia que obtuvo el concepto de IE (Goleman, 1999) hizo que a todo lo vinculante se le adhiriera el complemento emocional (inteligencia, competencia, educación, etc.). En cualquier caso, al ser un conflicto de corte más lingüístico que constructual, aceptamos (en congruencia con la mayoría de publicaciones de la comunidad científica) y nos acogemos (sólo en terminología) a la denominación emocional y no de la afectividad.

Antes de diseccionar, en sentido estricto, el plano educativo en materia afectiva, en este estudio se trató de revisar lo conocido y escrito a lo largo de la historia sobre la dimensión emocional. Esto elevó a imperativo remontarse a los anales de la filosofía, y más cercanos en el tiempo, a la psicobiología propuesta en el s. XX.

En el transcurso de la filosofía, sus obras siempre han guardado un lugar para el estudio de la dimensión emocional. De manera unánime, los máximos exponentes en esta disciplina alzaron al plano afectivo como elemento cardinal en la vida del ser humano. Las diferencias vinieron sobre su naturaleza y utilidad, véase las emociones apoyadas en el *logoi* platónico (Platón, 1998), las de corte irracional de Aristóteles (2002, 2011), el hedonismo como búsqueda del placer o el estoicismo como subyugue del mismo y de las

pasiones, la segregación del plano emocional en la fe agustiniana (Guardini, 1957) y su eudaimonía desde el temor (Arendt, 2001), los apetitos sensitivos tomistas (Santo Tomás de Aquino, 1989), el estudio de Vives (1992), la glándula pineal cartesiana (Descartes, 2005), el aprender a vivir con las pasiones de Spinoza (1958), el recorte epistemológico de las pasiones de Hume (2001), la devaluación de las emociones frente al imperativo categórico Kant (2010), la visión nihilista del amor *fati* (Nietzsche, 2004), la angustia del *dasein* (Heidegger, 2005), el rechazo a la traición de la alegría de Scheler (2010), la teoría de las emociones de Sartre (1983), o tendencias más recientes como las de Ortega y Gasset (2011), García Bacca (1958), Zubiri (1992, 2004), Rorty (1995, 1997) o Solomon (2007).

¿Qué conclusión podemos aportar, de un modo sucinto, en lo relativo al plano emocional en toda la historia de la filosofía? Con independencia de que lo tomaran como vicio, virtud o simplemente como rasgo inherente al ser humano, y saliendo de autores y corrientes (cuyas aportaciones en muchos casos se mantuvieron latentes), se distingue, en suma, un apoyo a la dimensión afectiva. En concreto, a la tesis de que es un plano vital en el ser humano, al poseer una fuerte capacidad de movilizar procesos psicofisiológicos hacia conductas, en ocasiones, de tal intensidad que la persona se ve inmersa en un aura emocional.

Si el hombre, antropológicamente, es un ser emocional, desde una línea spinoziana, debemos implicarnos en su conocimiento y en buscar la forma de vivir con dicha dimensión de la mejor manera posible, siendo la escuela el lugar donde debe instaurarse una formación en materia afectiva, y todo un paradigma integral, que ayude al desarrollo pleno del ser humano.

Si miramos al s. XX, más que en la filosofía, se debe acudir a la psicobiología: desde la teoría periférica de Lange-James (1884), o la teoría talámica de Cannon (1927b) y Bard (1928), pasando por el circuito de Papez (1937) y MacLean (1949), hacia un doble camino, las corrientes psicológica y la

biológica moderna y neurociencia. Estos primeros esfuerzos acercaron los procesos afectivos al cerebro, con más o menos precisión, enlazándolos con otras entidades teóricas como la memoria o la atención. A su vez, fueron el impulso del estudio emocional desde la psique, dando una base sólida para poder ir esclareciendo la hermética nebulosa que era la dimensión afectiva.

En base a ellos, la vertiente de corte más biológica se centró en la problemática generada al entender que los procesos emocionales, aun no estando desligados de la cognición (Izard *et al.*, 1984: 18), eran planos diferentes. Debatieron en torno a la implicación de la cognición en las emociones, y cómo en muchas ocasiones se dan dichas emociones desde la inconsciencia cognitiva, evidencia que sustenta su visión basada en los patrones innatos de conducta emocional.

Por último, con los avances tecnológicos, esta línea se ha aproximado a la neurociencia, con una intensa búsqueda del cerebro emocional (Damasio, 1996, 2006; LeDoux, 1999), en la que los estudios han intentado ver alteraciones electrofisiológicas en diferentes áreas del neocórtex tras el surgimiento de emociones. Estos hallazgos fueron cardinales, en especial para otras disciplinas como el marketing, puesto que ayudaron en la localización del lugar donde brotan las emociones, y qué ocurre cuando estas aparecen.

No obstante, ha habido también una preocupación por la relación de la psique y los procesos emocionales. Debemos hacer hincapié en las teorías modernas de corte psicológico, y aunque en este punto podemos acudir a tendencias conductistas (Watson, 1970), constructivistas (Oatley y Jenkins, 1997; Mandler, 1975) o motivacionales (Buck, 1985; Frijda, 1986, 1994), es de especial interés la *appraisal theory* (Arnold, 1970; Lazarus, 1991, 1999; Scherer, 1993) como la teoría que versa en torno a la valoración que hace el cerebro sobre un estímulo para acabar teniendo una emoción. Esta idea es interesante, desde el punto de vista que no circunscribe a los procesos emocionales como algo principalmente fisiológico, sino que enfatiza en el

entorno, la experiencia en situaciones semejantes, la capacidad del sujeto para afrontar el estímulo, etc. El vínculo con el aprendizaje, y, por tanto con la educación, es evidente.

De hecho, de ambas tendencias se saca partido en el ámbito educativo, ya que, al no ser paradigmas antagónicos, podemos apoyarnos en un modelo u otro en función de los objetivos que se persigan. Ambos son progresos importantes en cuanto al entendimiento, desde diferentes vías, de los procesos emocionales, siendo esto la llave que nos posibilita aplicaciones prácticas en la escuela desde un conocimiento más estable (aun con mucho camino por recorrer).

Sin embargo, más que en el campo de los procesos emocionales, centramos nuestro estudio en la IE. Esta inteligencia tiene como referente aquella inteligencia unitaria y centralizada, que fue fragmentada por Gardner (1993), de las cuales salieron las inteligencias múltiples. El pragmatismo al relativizar la inteligencia es incongruente, en cierta medida, con el hecho de definir taxativamente un grupo afianzado de inteligencias. Es por ello, que era presumible el surgimiento de autores (Salovey y Mayer, 1990; Bar-On, 1997a; Goleman, 1999) que acudieran a la idea de la existencia de una inteligencia relativa a los procesos afectivos.

Entrados ya en la vorágine de teorías relativas a la IE, con los consiguientes instrumentos que, con más o menos acierto, testaban la IE, el objetivo primordial pasó por la depuración y esclarecimiento. Es más que loable este esfuerzo, puesto que empezaba a complicarse la conciencia sobre el constructo y su medición. Además de todo el proceso de aclaración conceptual, acotación de las dimensiones que la retratan, cuestionamiento de la validez de constructo, nos fue útil la dicotomía de Petrides y Furnham (2001) entre el rasgo y la capacidad máxima de la IE. La escisión no fue sólo un intento por asumir que dentro de la IE hay dos factores, sino que, de manera inherente a la teoría, se notaba una plasticidad en una de las partes. Este paradigma nos

permitió tratar de potenciar la parte de la IE que se entiende como una capacidad entrenable, y asumir que iban a mantenerse estables los rasgos estables de personalidad asociados a la IE, independientemente del tratamiento que se empleara.

El otro hito que viene produciéndose desde hace dos décadas, al que debemos estar agradecidos, al haber facilitado la elaboración de esta investigación (en concreto, la medición de la IE), es el intento por operacionalizar el constructo de IE con instrumentos estandarizados con unas garantías suficientes en sus características relativas a la validez y fiabilidad. Es por ello, que nos decantásemos por dos conocidos test, el TMMS-24 para la IER y el MSCEIT para la IEC, ambos con vinculación al paradigma de Salovey y Mayer (1990) sobre la IE. No obstante, antes de presentar resultados, se cuestionó la potencia de estos test, de ahí que parte de nuestro estudio cuantitativo versara en torno a la propia conveniencia y adecuación de dichos instrumentos para medir el constructo IE.

Dejando a un lado la IE, aspecto esencial en nuestro estudio empírico, el conocimiento especulativo de este escrito orbitó en torno a una justificación de la necesidad de una educación emocional. Por ello, avanzamos hacia el concepto central, la educación emocional.

Previo a esto, se debe considerar que en la pedagogía del s. XXI se ha instaurado un paradigma competencial, como forma de desarrollar habilidades, capacidades, aptitudes, actitudes, etc. De este modo, se entiende que son las competencias emocionales el vínculo de la IE con la educación emocional; sin embargo, es un error que, pese al apoyo pedagógico a las competencias, su dominio se ha relegado a un segundo plano, avanzando, desde el desconocimiento, a la creación de programas formativos. Por ello, muchas propuestas prácticas o discusiones sobre el plano emocional en el ámbito educativo carecen de una base pedagógica sólida. Para evitar este sesgo, y aunque es complejo encontrar referentes en cuanto a las competencias

emocionales, nos regimos en el modelo de Bisquerra y Pérez (2007), un referente coetáneo y próximo en cultura (lo que ayuda en la concepción).

La pedagogía debe esforzarse por dilucidar fundamentos competenciales que desarrollen la IE y, en general, la dimensión afectiva. Los desenlaces de una pobre conceptualización en lo relativo a la educación emocional, carente de un patrón competencial, se aproximan a una pseudoeducación emocional con fundamentos desacertados: desde una educación en valores o hacia la ciudadanía que tiene un componente afectivo, una educación impartida con emotividad o desde la sensiblería, hasta una educación como transformadora del plano afectivo, elevadoras de las emociones positivas o represoras de las negativas.

Focalizando la atención en la educación emocional, en sentido estricto, es inconcebible pensar que en la historia de la pedagogía nadie haya recurrido a las emociones en los proyectos formativos. De hecho, esto no es así, ya que los grandes referentes en la educación, en mayor o menor medida, tuvieron consideración en esa dimensión, vital para el ser humano, más si cabe en los primeros años. Han sido constantes los nexos entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la dimensión emocional, un linaje pedagógico con ideas como el amor al alumno de Champagnat en las escuelas maristas, la importancia del vínculo emocional entre madres e infantes de Pestalozzi (1936, 2004), Montessori (1998, 2006) con una escuela afectuosa, Rousseau (2005) con su necesidad del amor por naturaleza a los niños, el cultivo de las emociones positivas de las hermanas Agazzi, el desarrollo emocional dentro de la visión krausista, seguida por la ILE de una educación integral, Freinet y Decroly con la importancia del plano afectivo en el hombre, los estadios psico-afectivos en los niños de Piaget (2005), el valor de las emociones para Dewey (2008) en el proceso vivencial que debe ser la educación, Neill (1975) y el encuentro de la felicidad mediante el bienestar emocional, la escuela de la alegría de Sujomlinski (1975), o Freire (1977, 1978) con la idea de romper la barrera de las emociones con el fin de alcanzar un clima intelectual. No obstante, la gran

herencia recibida no se acabó plasmando en aula común, primando otros objetivos que desembocaron en una escuela intelectualista meritocrática, de la que debemos salir, ya que en muchos casos no preparan de la mejor manera para la vida, incluso ni siquiera para el desempeño de una profesión.

No dilatando el asunto de los referentes, complejo quehacer es retratar y delimitar la educación emocional. Esto es ardua tarea, al encontrarnos con límites de diferente naturaleza, que son aplicables a toda la educación, pero con un énfasis mayor cuando nos referimos al ámbito afectivo.

Es por ello, que atendiendo a planos como el ético, volitivo, cognitivo, o sensitivo-motriz, tanto en el estado de la colectividad como en la individualidad del ser, se deba actuar desde la prudencia y sensatez en los actos y desde la empatía, sobre todo, en la necesidad. Esto pasa por entender la docencia, además de como un proceso formativo, como un cuidado (*caring*) desde la calidez al ser humano (en una sociedad construida sobre pilares fríos e impersonales) que atiende en consonancia con la edad y el desarrollo madurativo (tanto cognitivo como emocional), y su situación vital (personal, familiar, social y académica).

La defensa de la educación emocional puede agrandar en mayor o menor medida, ser más o menos sugestiva, pero es incongruente mantener posturas contrarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los planes de estudios universitarios entienden que se debe instruir en el ámbito afectivo, y en esa línea encontramos títulos asociados a la IE y asignaturas que versan en torno a la motivación y la emoción, la IE, la competencia social y la educación, el desarrollo emocional y social, la educación de las emociones y la inteligencia, o la educación emocional en el docente.

Del mismo modo, en la comunidad científica el estudio de las emociones (en especial en materia educativa) ha crecido de manera exponencial. Hay brotes en diversos países como Inglaterra, Francia, Finlandia,

Estados Unidos, y también, España. A nivel nacional, son múltiples los programas formativos vinculados a esta idea (entre ellos el propuesto en este trabajo), y no están centralizados en un grupo de influencia, sino que las universidades empiezan a crear cursos de formación, grupos de investigación, estudios de postgrado, vinculados a la educación de lo afectivo, y los centros educativos de diferentes etapas innovan e introducen material sobre ello.

Incluso, la propia sociedad nota la importancia de las emociones en el ser humano y demanda la inclusión en el currículo formativo de los alumnos, de los futuros maestros y de los maestros en práctica. El docente debe perseguir la mejora de su desempeño profesional, desde las indiscutibles carencias en cuanto al conocimiento de las emociones, la inteligencia del plano afectivo y el desarrollo competencial en educación. Esto es necesario por el nexo entre lo académico y lo emocional, y a su vez lo cognitivo (tándem razón-emoción), motivacional (conductas asociadas al estudio) y social (vínculo entre profesor y alumno). Además de que el profesor sea referente en materia emocional, las evidencias apuntan a la relación entre la IE y lo personal, académico y profesional, con especial atención en factores como las habilidades de habla-escucha, la empatía, o la gestión y resolución de situaciones complejas o conflictos en el aula.

Sobre lo legislativo, el ambiente sentido es el inminente surgimiento de una regulación formal del cultivo del plano afectivo en estamentos educativos. Sin embargo, a día de hoy, ninguna normativa jurídica ha cubierto las demandas de los estamentos sociales, educativos e investigadores. Las leyes no han encarado el desarrollo de la dimensión afectiva y su formación. Sobre los referentes de la segunda mitad del s. XX, la LGE no se postuló al respecto, y la LOGSE sólo realizó una mención, sin especial énfasis. Fue la LOE la que introdujo por escrito la mención, pero con una repercusión práctica bastante discreta, siendo varias comunidades las que intentaron paliar las carencias en ejecución, verbigracia Castilla La Mancha. La última ley en materia educativa es la LOMCE (es expeditivo justipreciarla, ya que no se conoce cuál es el

impacto que tendrá), la cual no genera valor añadido en esta dimensión, al no ser objetivo prioritario, siendo los cambios mínimos y más centrados en la sintaxis que en la propia esencia. Las emociones no fueron pretensión primordial, el plano emocional se asumió como instrumento y no como fin en sí; no obstante, la apuesta por una educación integral obliga a que quede incluida la propia educación emocional.

Como conclusión principal, en lo relativo al plano jurídico, se atisba una mejoría en base a estos avances, aunque es fácil apuntar a que sigue siendo insuficiente al ser evidente la necesidad de legislar un conocimiento, interiorización, estructuración y desarrollo del plano afectivo dentro de los diferentes entornos educativos.

Lo expuesto anteriormente son factores sustanciales, dignos de mención, pero no determinantes. El objetivo principal en la primera parte de este estudio fue encontrar razones que avalaran una educación emocional. Por ello, el punto fundamental ha sido justificar la necesidad de una educación emocional en entornos educativos. Entre dichos factores, destacamos varios que, si de manera individual tienen una no desdeñable magnitud, en conjunto son el blasón teórico de esta tesis.

Salvando el hecho de que está presente, de manera constante, el concepto de IE en los círculos educativos, son innegables los beneficios que genera, tanto a nivel personal, como académico y profesional. El rédito no sólo afecta al plano psíquico, sino que también deberíamos apuntar hacia la parte más biológica, como la realidad del neocórtex y la neuroplasticidad asociada a las emociones.

En cualquier caso, una idea eje es que debemos entender al hombre como ser emocional; y, sobre ello, es preocupante el grado de insensibilización que se ha ido adoptando ante la cruda realidad que nosotros creamos. Por tanto, hay que buscar que las nuevas generaciones no sean analfabetos

emocionales, ya que salir de esa situación afectiva, además de los beneficios ya comentados, trae efectos indirectos, como paliar problemas que conllevan un componente emocional (anorexia, drogadicción, agresividad, etc.).

Estos cambios, vitales en la sociedad, debe catalizarlos la educación, a través de la puesta práctica de los mencionados avances de incontables investigaciones que lo evidencian. Es innegable que el camino es la educación, por lo que debemos trabajar la dimensión afectiva desde paradigmas que abogan por una educación integral e integradora, que desarrolle otras dimensiones que obviaba la escuela clásica, que dicotomizaba entre razón y emoción. Es necesario una revolución educativa, un giro que pase por actualizar la idiosincrasia y su desarrollo en la praxis de la educación, la cual está, por lo general, desprovista de la ayuda de la familia, de otras instituciones y de movimientos ciudadanos.

Pensamos que todos estos argumentos nos obligan irrefutablemente a creer con firmeza en la necesidad de una educación emocional. Si bien, el momento cientificista que vivimos en el campo académico e investigativo nos recuerda que uno de los objetivos principales de la ciencia y propósito de las tesis doctorales modernas, es perseguir evidencias empíricas que refrenden lo dicho, mediante la realización de una investigación sobre el tema en cuestión.

13.2. Discusión de resultados del estudio

Para contextualizar, recordamos que el estudio realizado pretendía responder, principalmente, a la pregunta, ¿asistir al Programa de Intervención Psicopedagógica en Educación Emocional influye en la IE de alumnos universitarios de educación y psicología, tanto entendiéndola como un rasgo de personalidad, como una habilidad-capacidad máxima?

De ahí, surgieron cuestiones secundarias (de las que también se realiza una valoración más adelante), pero la pretensión inicial fue determinar

el efecto de un programa centrado en el desarrollo de la IE. Si bien, tras focalizar la atención en la IEC (al ser un aspecto entrenable) y no en la IER (al asumir que es un rasgo estable), la hipótesis que se barajó fue que, tras la aplicación del programa formativo, habría un incremento estadísticamente significativo en la IEC, pero no en la IER.

Por ello, se procedió con un diseño cuasiexperimental pretest-posttest con grupo control no equivalente. Es decir, un grupo control y uno experimental medidos en IE antes de cualquier tratamiento, asistencia al programa por parte del grupo experimental, y otra medición a ambos grupos con los mismos instrumentos pasado el tiempo de dicho programa. Este procedimiento se realizó por duplicado, con alumnos de Magisterio y con alumnos de Psicología. Por tanto, cuatro grupos: dos experimentales y dos de control.

Previo a este cuasiexperimento, se definió el nivel de tratamiento de la VI principal, el Programa de Intervención Psicopedagógica en Educación Emocional destinado a alumnos universitarios de Magisterio y Psicología. Este programa se asienta sobre una firme fundamentación teórica, centrada, en especial, en el modelo de Salovey y Mayer (1997) de la IE, y con la distinción en la medición de constructos de Petrides y Furnham (2001), IER e IEC.

No obstante, antes de su aplicación, dicho programa se sometió a un panel de expertos los cuales valoraron la bondad del mismo. De manera general, si observamos el ítem criterio, sobre una valoración de 1 a 6, los resultados oscilan entre 4 y 6 siendo la media 5,33. Por ello, entendemos que estos resultados, avalaron la idoneidad inicial del programa formativo. Del mismo modo, partiendo de la posibilidad de que este instrumento de evaluación no fuese válido, se realizó una metaevaluación previa con un panel de expertos, distintos del anterior, con el propósito de estudiar la adecuación de los propios procesos evaluativos. Atendiendo al ítem criterio, sobre puntuaciones entre 1 y 6, los evaluadores coincidieron en atribuir una puntuación media de 5 puntos, lo que refrenda la evaluación. Tras esas

evaluaciones, se decidió continuar con el estudio ya que se estimó que los resultados eran satisfactorios.

Centrándonos ya en los resultados del estudio con los 101 alumnos, debemos comenzar con el plano eminentemente descriptivo. Focalizando la atención sobre la IE, se les aplicó test sobre la IER y la IEC. En la IER, independientemente del grupo (control, 44, o experimental, 57), carrera (Magisterio, 56, o Psicología, 45), o momento (pretest, 101, o posttest, 101), las mediciones denotaron que, como conjunto, los sujetos se encontraban dentro de los estándares aceptables en las tres grandes dimensiones (Atención, AE, Claridad, CE, y Reparación emocional, RE).

Del mismo modo ocurre en la IEC, tanto en la puntuación general (CIE), como en las áreas (CIEEX y CIES), ramas (CIEP, CIEF, CIEC y CIEM), y tareas (Caras, Dibujos, Facilitación, Sensaciones, Cambios, Combinaciones, Manejo y Relación) fueron puntuaciones que variaban próximas a las puntuaciones normativas propuestas por los autores del test.

Tomando como punto de partida estos datos, los grupos poseen un comportamiento en las variables de IER e IEC que entra dentro de lo ordinario en sujetos universitarios. Encontrarse con una casuística con una tendencia central aceptable y una baja variabilidad, nos permitió hablar de grupos ordinarios, homogéneos y representativos de la población, y distanciarnos de sesgos relativos a una muestra atípica que no reflejara fielmente la realidad en dichas variables.

Sin embargo, antes que nada, se analizó la bondad de los test en términos de fiabilidad y validez (las mediciones sobre la IER realizadas a través del cuestionario TMMS-24, y el MSCEIT para la IEC).

Si nos ceñimos a la fiabilidad como estabilidad, tanto en el TMMS-24 como en el MSCEIT, las correlaciones pretest-posttest fueron significativas

($p=.000$) en las tres dimensiones del primer test, y en todas las tareas, ramas, áreas y puntuación general del segundo. Sobre la fiabilidad como consistencia interna, ya sea en pretest y posttest por separado, o de forma conjunta, el procedimiento de dos mitades y el estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach en el TMMS-24 presentaron valores muy elevados, cercanos a uno, niveles satisfactorios, tanto con el test completo, como con cada una de sus dimensiones. En el caso del MSCEIT, al desconocer la escala de medida de los ítems, máxime ignorando si es de carácter aditivo, no fue posible valorar con evidencias empíricas suficientes, la existencia o no de una fiabilidad satisfactoria, en términos de consistencia interna.

Centrados en la validez de constructo, la teoría del TMMS-24 establece que el test se distribuye en tres dimensiones, y el análisis de reducción de datos, en pretest y posttest, aunque con varianza explicada discreta, en torno al 60%, determinó que los ítems saturaban de forma clara en cada uno de los tres factores que se presuponían. Es decir la estructura factorial del test TMMS-24 es firme.

A diferencia del TMMS-24, en el MSCEIT no fue tan claro. La fundamentación sobre las bases del test se refiere a ocho tareas, en cuatro ramas, en dos áreas y una puntuación general. Tendencialmente en el análisis factorial, tanto en pretest como posttest, y con un 70% de varianza explicada, se vislumbraba una estructura semejante a la que propone la teoría, ya que dicho análisis estableció que las ocho tareas saturaban en las cuatro ramas. Si bien, se vieron ciertas desviaciones, especialmente en la tarea Sensaciones y Cambios (sólo en posttest). No obstante, la muestra no es lo suficientemente grande para contradecir la estructura factorial definida por la teoría del MSCEIT. Si ascendemos en jerarquía hacia las áreas, la estructura factorial fue patente, y acorde a la teoría. Las ramas Percepción y Facilitación emocional saturaron en el área Experiencial y la Conciencia y el Manejo en el área Estratégica.

Con ello, y pese a que en algunos casos no podemos determinar de un modo más esclarecedor las características de los test, lo recogido por la literatura en torno a las cualidades del TMMS-24 y el MSCEIT, unido a las evidencias mostradas en este escrito, hacen que la conclusión general sobre los instrumentos sea asumir la bondad de ambos y considerar apropiada la utilización de los mismos en la medición de la IE.

Dentro de la IER, el análisis correlacional del pretest sobre las dimensiones del TMMS-24 denotó que CE y RE correlacionaban entre sí de manera significativa, mientras que AE no lo hizo con ninguna. En cambio, en el posttest, AE sí mostró correlación, tanto con CE como con RE. A esto debemos añadirle el análisis de la dimensionalidad del TMMS-24, en el que se observó una no desdeñable correlación entre componentes, en concreto, entre el factor CE y RE, ya que AE actuó de manera independiente. Esta evidencia se percibe con claridad en los gráficos de componentes rotados, por lo que podemos afirmar que el TMMS-24 está compuesto por tres dimensiones: una AE independiente, y una CE y RE relacionadas.

Admitiendo la independencia entre el factor de AE frente al factor de CE más RE, es necesario aclarar la incongruencia de los resultados del estudio correlacional del pretest en comparativa con los del posttest. Es plausible apuntar al cansancio al completar el posttest, o a que el periodo de aplicación no fuese el mejor, como elementos causantes de gran parte de dicha variación. Dicho cansancio hace que los sujetos no puedan prestar una atención adecuada a los ítems o recurrir a un modo de respuesta con patrones.

Si a esto, le añadimos que este test es de autovaloración emocional, es común adoptar una posición cómoda con valoraciones altas en todos los ítems; y, aunque en la segunda y tercera dimensión (CE y RE) eso es lo óptimo, en la primera (AE) es la tendencia central. Es coherente pensar que estos sesgos hicieron que se respondiera de manera semejante en todos los ítems, generando una consiguiente correlación entre todos los factores.

Sobre la IEC, el estudio correlacional fue más amplio, por lo que de manera resumida aclaramos que, al ser puntuaciones que derivan unas de las otras, tanto en pretest como posttest, la puntuación general correlacionó con las dos áreas, las cuatro ramas, y las ocho tareas. Del mismo modo, las dos áreas lo hicieron con sus ramas y tareas. Por último, las ramas, correlacionaron con las tareas correspondientes.

Si focalizamos la atención hacia la relación en cada nivel jerárquico, las dos áreas en pretest no presentaron correlación, y en posttest, aunque fue significativa, era considerablemente baja. Al observar el análisis factorial, es evidente que existían dos factores, áreas, que explicaban las cuatro ramas. Ya en las ramas, se observó correlación entre las pertenecientes a cada área, y a su vez, entre Facilitación y Manejo emocional. El análisis de reducción de datos mostró independencia entre ramas.

Asimismo, las tareas correlacionaban entre las que pertenecían a una misma área, mientras que no se dieron dichas relaciones con las tareas del área contraria. Esto también ocurrió con algunas ramas, como con Percepción y Manejo, pero no con Facilitación ni Comprensión (sólo existió en posttest). Por tanto, y partiendo de una estructura de dos áreas, cuatro ramas y ocho tareas, mientras que en dos de las cuatro ramas apenas correlacionaban sus tareas, encontramos correlaciones en la mayoría de las tareas dentro de cada área.

Con todo ello, y para concluir lo comentado sobre el plano relacional, los análisis denotaron una estructura factorial más clara y cohesionada en dos áreas que en cuatro ramas. Los resultados de nuestra muestra no ratifican fielmente la teoría; y, aunque estos no poseen la robustez suficiente para poder refutar los fundamentos teóricos del MSCEIT, sí refuerzan la necesidad de continuar con el proceso de valoración del constructo IE y el espectro de medición del mismo, en base a instrumentos de medida como el MSCEIT.

Dentro de la IE es congruente que, basándonos eminentemente en los postulados de Petrides y Furnham (2001), al menos, se deba hablar de dos constructos diferentes, IE como rasgo e IE como capacidad máxima. Por ello, en este estudio se realizó un proceso de reducción factorial para tratar de esclarecer si las dimensiones del test TMMS-24, asociadas a la IER, saturaban en factores diferentes que las dimensiones del MSCEIT, vinculadas a la IEC, pudiendo así determinar si realmente son entidades teóricas distintas.

Persiguiendo esa hipótesis, tanto en pretest como en posttest, la mejor interpretación, de los ya citados análisis factoriales entre las cuatro ramas del MSCEIT (CIEP, CIEF, CIEC, CIEM) y las tres dimensiones del TMMS-24 (AE, CE y RE), apuntó a una clara dicotomía. Volviendo a acudir a los gráficos de componentes en espacio rotado mostrados (Gráficos 9, 10, 11 y 12), fue sencillo visualizar como las dimensiones del MSCEIT saturaban en un factor (CIEP y CIEF, y CIEC y CIEM correlacionadas) y las del TMMS-24 (RE y CE correlacionadas) en otro, los cuales, son independientes entre sí.

Aunque debemos ser cautos por el hecho de que la varianza explicada en nuestros estudios osciló entre el 45 y el 55%, haciendo inviable tomarlo como evidencias confirmatorias. Los resultados refrendaron, cuanto menos, el surgimiento de nuevas investigaciones que sigan indagando sobre el verdadero perímetro de la IE, y sobre si dicha IE tiene una naturaleza heterogénea y multiforme que debe desagregarse en diferentes constructos.

Como colofón, siendo el aspecto principal en nuestro estudio, el contraste de hipótesis sobre las diferencias en la VD método entre el grupo experimental y el control (tratamiento/no tratamiento), se realizaron múltiples análisis de varianzas y covarianzas, utilizando el momento de aplicación pretest como covariable, un control sobre diferencias iniciales que siempre fue significativo. El propósito fue estimar las diferencias entre el pretest y el posttest en las variables del TMMS-24 y el MSCEIT en función del método,

aplicación o no del programa de intervención psicopedagógica en educación emocional (grupo control o experimental), y de la carrera que estaban cursando los sujetos de la muestra (Psicología o Magisterio).

En lo relativo al TMMS-24, partiendo del supuesto según el cual mide el espectro de la IER entendida como rasgo estable de personalidad, nuestra hipótesis fue que el efecto del programa no generaría diferencias estadísticamente significativas en las tres variables del TMMS-24 (AE, CE y RE). Del mismo modo, las diferencias de perfiles académicos, carreras de corte psicológico o educativo, tampoco generarían diferencias significativas en dichas variables.

Amparándonos en los resultados, en ningún caso pudimos hablar de diferencias que no se debieran al azar. Por ello, nos vimos obligados a retener las hipótesis sobre la inexistencia de un efecto significativo en las variables AE, CE, y RE, por influjo de las VI (tratamiento/no tratamiento, psicología/magisterio e interacción entre ambas). Esto refuerza la idea de que la IER es difícilmente alterable, máxime siendo un programa con una duración relativamente corta. Al menos, con evidencias observables a corto plazo, ya que es plausible que el efecto sea parte de la varianza de cambios madurativos futuros.

En el caso de la IEC, sí se entiende como una capacidad entrenable y, por tanto, mejorable. Por ello, la hipótesis de partida es que sí habría diferencias entre el grupo control y experimental en las variables dependientes, tras la aplicación del programa formativo. A su vez, no consideramos que hubiese diferencias en la IEC en función de la carrera que estuviese cursando.

Por un lado, en lo referente a la VI principal (haber asistido o no al programa formativo sobre IE) se encontraron diferencias estadísticamente significativas (siempre a favor del grupo experimental) en cuatro de las ocho tareas (Sensaciones, Cambios, Manejo y Relación), en tres de las cuatro ramas

(CIEF, CIEC y CIEM), en las dos áreas (CIEX y CIES) y también en la puntuación general (CIE).

En la rama CIEF se vieron diferencias en el posttest por influjo del tratamiento, aunque sólo produjo efecto la tarea Sensaciones (en Facilitación no hubo diferencias). Igualmente, en la rama CIEC también se encontraron diferencias significativas, pese a que sólo la tarea Cambios mostró tal significatividad (en Combinaciones no hubo). A su vez, la rama CIEM presentó diferencias estadísticamente significativas, ya que aparecieron dichas diferencias en las dos tareas correspondientes: Manejo y Relación.

La única rama en la que no se encontraron diferencias significativas fue en la primera, CIEP. Esto es debido a que las dos tareas correspondientes, Caras y Dibujos, tampoco reflejaron dichas diferencias. Como ya se ha comentado, haber asistido al programa formativo ha generado valores estadísticamente superiores (respecto al grupo control) en la puntuación general sobre IEC y en las dos áreas: en CIES, ya que las dos ramas (CIEC y CIEM) mostraron significatividad, y en CIEX, gracias a las diferencias de una de las dos ramas, CIEF (CIEP no mostró diferencias).

Con todo ello, en lo referente a la VI método, a grandes rasgos, precisamos que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental, en los resultados del posttest de la IEC tras controlar las diferencias iniciales. Es decir, que el programa formativo desarrolló la IEC.

Aun siendo prudentes con estas conclusiones, lo cierto es que son evidencias que respaldan el incremento de la IE entendida como capacidad máxima, siendo múltiples los beneficios que pueden derivarse a diferentes disciplinas, entre ellas al Magisterio, y por tanto, en última instancia provechoso para el infante, adolescente o cualquier persona que reciba la formación. Es por ello, que se deba progresar en esa línea, con el fin de hacer una educación

que desarrolle, de manera más incisiva, dimensiones del ser humano antes veladas, como la afectiva; algo que, como puede concluirse de este estudio, es factible.

Por otro lado, en cuanto a diferencia de perfiles académicos, sólo se distinguieron diferencias significativas en una de las ocho tareas, Relación, tras controlar las diferencias iniciales. En esta tarea, los estadísticos señalaron valores medios en el posttest, tras igualar los efectos del pretest, superiores en Psicología que en Magisterio. Este hecho desemboca en que también hubiese diferencias estadísticamente significativas en la rama CIEM, siendo los resultados de Psicología estadísticamente superiores a los de Magisterio, tras controlar el pretest de dicha rama.

Sin embargo, si nos basamos en que no existieron diferencias, tanto en la puntuación general, como en las dos áreas, en tres de las cuatro ramas y en siete de las ocho tareas, debemos concluir que, de manera holística, no hubo diferencias en la IEC en función de la carrera que estuviese cursando, Psicología o Magisterio. Es por ello, que sea cardinal seguir realizando estudios con el propósito de determinar si hay perfiles académicos diferenciales (alumnos de Psicología y alumnos de Magisterio, por ejemplo) en la IEC; y dentro de ellas, discernir, al menos, si realmente los psicólogos tienen un Manejo emocional superior a los maestros, o dichas diferencias se debieron a sesgos muestrales.

Para concluir, sobre la interacción método-carrera, pese a que en dos de las cuatro ramas, CIEC y CIEM, sí encontramos diferencias significativas, en las otras dos ramas no. Tampoco, se apreció significatividad en las ocho tareas (inclusive las relativas a CIEC y CIEM), las dos áreas y la puntuación general. Es revelador que en las tareas correspondientes a CIEC y CIEM no se divisaran dichas diferencias, lo que prueba que fue la unión de tareas las que acabaron generando tal efecto.

En la rama CIEC, la interacción entre método-carrera fue significativa debido a que, aunque en ambos grupos experimentales crecieron entre los momentos pretest y posttest (esperado) y en el grupo control en Magisterio se mantuvieron las puntuaciones (esperado), en Psicología hubo un importante descenso (no esperado). Otro fenómeno ocurrió con CIEM, ya que, aunque los grupos experimentales seguían creciendo en ambas carreras (esperado) y en el control de Magisterio hubo una leve disminución (relativamente esperado), en el grupo control de la carrera Psicología apareció un importante aumento (no esperado).

En ambos casos, fue el grupo control de la carrera Psicología el que, entre pretest y posttest, evolucionó de forma atípica, en una rama con un aumento excesivo y en la otra con un descenso demasiado grande. Esto pone tela de juicio algunos de los resultados recogidos en dicho grupo, por lo que sería interesante replicar el estudio para ver si dicho efecto fue real o producto de sesgos de la muestra seleccionada. Si bien, esto no confluyó en el área CIES, ya que la acentuación en una rama junto a la disminución en la otra hizo que se equilibrara la puntuación de dicha área, no encontrando significatividad en la interacción método-carrera en CIES. No obstante, salvando esta irregularidad, en términos globales, afirmamos que la interacción método-carrera no ostentó un efecto significativo en la IEC, por lo que las diferencias encontradas en IEC entre el grupo control y experimental, fueron semejantes en ambos perfiles académicos.

13.2.1. Valoración final del estudio

A la luz de los datos, se cerró la parte de corte analítico dando respuesta y argumentación a cada una de las preguntas propuestas. En base a ello, en síntesis, la apreciación general que se tiene sobre todo el proceso empírico de esta tesis es bastante satisfactoria. En especial, con la primera y fundamental hipótesis, relativa a la valoración del impacto a corto plazo, en la IE de los alumnos de Magisterio y Psicología, del Programa de Intervención

Psicopedagógica en Educación Emocional. Como se expone en los análisis descriptivos, partimos de la idea de que los sujetos de la muestra presentaron puntuaciones medias muy semejantes a los valores normativos propuestos, tanto en el test de IEC como en el de IER.

Sobre el método, el efecto del programa (grupo control o experimental), los alumnos que asistieron al programa formativo mostraron valores estadísticamente superiores que los que no asistieron, en posttest de las variables sobre la IEC en el 63,3% de los análisis de covarianza con variable independiente tratamiento/ausencia del mismo y covariable pretest. En cambio, en las variables referentes a la IER, ninguno de los análisis de covarianza (0%) mostró significatividad. Obviando los resultados sobre la IER, al asumir que no se encontrarían diferencias por ser un rasgo estable de personalidad, los resultados fueron bastantes satisfactorios. Dentro de la IEC, como capacidad entrenable, se ha potenciado gran parte de ella con un programa formativo que no es excesivamente extenso en tiempo. Si se introduce la educación emocional en entornos educativos, tenemos esperanzas de desarrollar una mayor competencia emocional, ya que estos resultados han evidenciado el margen de mejora y la posibilidad de realizarlo con la educación.

Sobre el estudio, tipo de carrera estudiada (Magisterio o Psicología), concluimos de manera holística, que las diferencias en el posttest (controlando pretest) no fueron significativas, ya que ninguno de los análisis de covarianza (0%) en IER, y sólo algunos (13,3%) en la IEC, mostraron significatividad a favor de Psicología (en la tarea Relación, y debido a sesgos posiblemente relacionados con los grupos control). Aunque no hay estudios concluyentes al respecto, sería interesante ver si hay diferencias en la IE, tanto capacidad como rasgo, en función de otros perfiles académicos y profesionales.

Aunque no fue un problema de investigación inicial, tras leer a Petrides y Furnham (2001) se convirtió en prioridad el estudio sobre la estructura dimensional de la IE (ver si IE era un constructo unitario, o se dividía en dos).

Lo cierto fue que, en el proceso de reducción factorial, las variables de ambos test (TMMS-24 y MSCEIT), saturaban en dos factores: las del TMMS-24 en un factor, que asociamos a la denominada IER, y las del MSCEIT en otro factor distinto, que consideramos que es relativo a la IEC. Desde la prudencia, aunque no podemos asumir que la clara dicotomía encontrada en este estudio (además de una independencia entre factores) sea una realidad confirmatoria para la hipótesis de dos constructos diferentes, sí es indicio para realizar investigaciones que refrenden o falsen la idea ya comentada.

Por último, y no menos importante, en el estudio empírico se hizo reseña a las características técnicas de los test. Por ello, se valoró la estructura, fiabilidad y validez de los mismos para determinar su bondad en la medición de la IE. En términos de fiabilidad como estabilidad, las pruebas fueron satisfactorias en todos los indicadores, tanto en el TMMS-24 como en el MSCEIT. Sobre la fiabilidad como consistencia interna, tanto en pretest como posttest, conjunta o por dos mitades, y completo o por dimensiones, los estadísticos del TMMS-24 fueron satisfactorios y los MSCEIT no se pudieron calcular por desconocimiento del proceso interno del propio test. En lo relativo a la validez de constructo, es firme en el caso del TMMS-24, ya que se distribuyó en tres factores como asume el corpus teórico de dicho test, y satisfactoria, con cierta inestabilidad, en el MSCEIT, ya que la reducción factorial en este estudio fue tendencialmente semejante a lo propuesto en la teoría del test, pero con pequeñas fluctuaciones en cuanto a las tareas de dicho test.

En síntesis, los principales resultados de la investigación de esta tesis doctoral nos llevan a afirmar: a) existencia de dos constructos dentro de la IE, IER e IEC (medidas con instrumentos fiables y válidos, el TMMS-24 y MSCEIT, respectivamente); b) efecto significativo tras el programa formativo en el desarrollo de la IEC de los sujetos; c) ausencia de un efecto de dicho programa en la IER; y d) no evidencias de diferencias en IE, en la gran mayoría de las variables, entre perfiles académicos (Magisterio o Psicología).

13.2.2. Limitaciones del estudio y prospectiva

A pesar de estar satisfecho con el corpus teórico y con los resultados de la investigación realizada, no es bonanza todo lo escrito en este estudio, ya que nos hemos topado con importantes limitaciones, que es necesario, y de justicia, reflejarlas en este momento. Es cierto que algunas de ellas poseen una naturaleza común a las investigaciones en ciencias sociales y humanas. En concreto, gran parte de estas limitaciones debidas al hecho de realizar un diseño cuasiexperimental, puesto que en esta disciplina es realmente complejo realizar un experimento puro (de laboratorio o de campo). Esto ocurre, principalmente por dos motivos: un pobre control de variables y un muestreo no probabilístico.

Adjetivamos de pobre el control de variables, no porque fuera pequeña la voluntad, ya que nos esforzamos afanosamente en ello, sino porque el ser humano está integrado por infinitas variables, por lo que el control que puede establecerse siempre será deficitario.

El muestreo no probabilístico no es lo óptimo en términos estadísticos, pero sí lo frecuente en diseños de investigación en ciencias sociales. En este caso, no pudimos acceder a una población de mayor tamaño, por lo que en la selección muestral se tuvo que optar por sujetos voluntarios (tanto para el grupo control como experimental). Aunque se presupuso que las diferencias iniciales entre grupos no eran significativas, todos los estudios deben aspirar a grupos aleatorizados, por lo que, como prospectiva, los siguientes estudios deben ambicionar una muestra con una selección aleatoria de los sujetos y, preferiblemente, de mayor tamaño.

Por otro lado, existen limitaciones que surgieron del hecho de trabajar con la dimensión afectiva, y más concretamente, con la IE. Entre los problemas encontrados, estuvieron las dudas sobre la validez de constructo de la IE, su

estructura factorial dicotómica y su espacio explicativo dentro del espectro del plano emocional. Por tanto, es importante que la comunidad científica persiga una mayor precisión en la definición del constructo, con el fin de no generar ambigüedad en torno al concepto, como ya pasó con otros, verbigracia la inteligencia general en el s. XX.

Otro obstáculo fue que trabajar la IE, mediante programas formativos, no asegura modificaciones a corto plazo en el sujeto, por lo que encontrar diferencias significativas inmediatas no es fácil ni esperable. Muchas veces, el efecto se observa pasado un tiempo considerable, esa semilla puede estar latente y brotar pasados años, cuando el desarrollo madurativo de la persona acompaña. Sugerimos que los estudios que se hagan a futuro contemplen la posibilidad de trasladarse longitudinalmente en el tiempo, inclusive el nuestro, donde en varios años se vean resultados y cómo los participantes de este estudio han evolucionado.

El resto de limitaciones fueron propias y específicas de nuestro diseño de investigación. La primera de todas fue el tamaño muestral, ya que contamos con 101 sujetos, pocos para poder llegar a conclusiones firmes. De ahí que, como ya hemos comentado, habría que replicar el estudio con una muestra superior, y ver si se comportan de manera semejante a la nuestra. En futuros estudios sugerimos también ser prudente y planificar bien los momentos de evaluación, ya que una mala elección puede ser fuente de error. En este estudio se sospechan efectos debidos al cansancio de los participantes en las respuestas de los cuestionarios del posttest.

Otro elemento que pudo llevar a inexactitudes es que, al ser una participación voluntaria, el grupo experimental se involucrara más en todo el proceso, del mismo modo que en la medición final. Quizás, el grupo control, en algunos casos, no mantuviese esa misma actitud, influyendo en los resultados de los cuestionarios. Por ello, en toda investigación con un grupo control, de un modo u otro, este debe ser tratado por el investigador con talante y diligencia,

para que los miembros de dicho grupo se sientan partícipes de la investigación y así no restar seriedad en las respuestas y firmeza en los resultados.

A su vez, el nivel de tratamiento de la principal VI, el programa formativo, tuvo una duración media de 90 horas entre formación presencial y no presencial, quizás un tiempo escaso si se quieren asegurar cambios significativos. Es necesario que este tipo de programas sean ligeramente más extensos.

A esto, es obligatorio unirle que no se ha hallado mejoría en algunas tareas y ramas. Por ello, además de alargar el programa, deberíamos mostrar especial interés en revisar y perfeccionar aquellas partes que no generaron dicho avance en la IE de los participantes, en concreto, en los bloques relativos a la Percepción emocional. Del mismo modo, se debería avanzar en ver si hay diferencias entre perfiles, como se ha tratado de hacer en este estudio al perseguir diferencias significativas entre alumnos universitarios de varias carreras (Magisterio y Psicología).

Con todo ello, la prospectiva, en términos generales, apunta en una doble dirección. Por un lado, hacia la Teoría, y la necesidad de seguir avanzando a la hora de definir y operativizar el constructo IE, así como las teorías psicológicas y neurocientíficas de los procesos emocionales, o como el despliegue competencial en la escuela y la empresa. Y por otro, hacia el desarrollo Aplicativo, mediante la recomendación que hacemos de potenciar una educación emocional, estructurada y pedagógicamente correcta, que encuentre evidencias empíricas de sus beneficios. No sólo en el plano emocional, sino en la relación con otras entidades teóricas y aplicadas, como el aprendizaje, la creatividad o la memoria, que potencialmente ayuden a paliar problemas importantes en la sociedad (estrés, drogadicción, agresividad, etc.); y a su vez, sean catalizadoras del desarrollo académico, profesional y, en sentido último, personal y vital.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES ESCRITAS

- Abarca, M., Marzo, L., y Sala, L. (2002). "La educación emocional en la práctica educativa de primaria". *Bordón*, 54, 505-518.
- Abramson, L. Y., Metalsky, G. L. y Alloy, L. B. (1989). "Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression". *Psychological Review*, 96, 2, 358-372.
- Adolphs, R., Tranel, D., Damasio, H. y Damasio, A. (1995). "Fear and the human amygdala". *Journal of Neuroscience*, 15, 5879-5891.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aguilera, P. (2009). "La educación emocional en Inglaterra: Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)". M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Aguilera, P. (2011). "La educación emocional en el Reino Unido". R. Bisquerra (Coord.). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Faros. pp. 83-99.
- Ajdukiewicz, K. (1975). *Problems and Theories of Philosophy*. Cambridge: CUP Archive.
- Aleixandre, V. (1935). *La destrucción o el amor*. Madrid: Signo.
- Alighieri, D. (2009). *La Divina Comedia*. Madrid: Mestas.
- Álvarez González, M. (Coord.), (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISSPRAXIS D. L.
- Ansermet, F. y Magistretti P. (2006). *A cada cual su cerebro: plasticidad neuronal e inconsciente*. Madrid: Katz Editores.
- Aquiles, N. y Gallo, S. (2008). "Filosofía, política y educación: sobre la libertad". G. Hoyos (Ed.). *Filosofía de la Educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Madrid: CSIC-Dpto. de Publicaciones. 179-206.
- Arendt, H. (2001). *El concepto de amor de San Agustín*. Madrid: Encuentro.
- Aristóteles (1982). *Metafísica*. Madrid: Gredos Editorial.
- Aristóteles (1987). *Moral a Nicómaco*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Aristóteles (2011). *Ética a Eudemo*, vol. 1. Buenos Aires: Tecnibook Ediciones.
- Aristóteles (2002). *Retórica*. Versión editada y traducida por Arturo Ramírez Trejo. México D. F.: UNAM.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Madrid: Paidós.
- Arnau, L. y Montané, J. (2010). "Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitudes y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 3, 1283-1302.
- Arnold, M. B. (1970). *Emoción y personalidad*. Buenos Aires: Losada.
- Asensio, J. M., Acarín, N. y Romero, C. (2006a). "El cerebro y la mente emocional". J. M. Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez y J. Larrosa (Coords.). *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel. 42-60.
- Asensio, J. M., Acarín, N. y Romero, C. (2006b). "De la Neurobiología a la cultura". J. M. Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez y J. Larrosa (Coords.). *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel. 61-68.
- Ashkanasy, N. M., Zerbe, W. J. y Härtel, C. E. J. (2002). "Managing emotions in a changing workplace". N. M. Ashkanasy, W. J. Zerbe, C. E. J. Härtel (Eds.). *Managing Emotions in the Workplace*. New York: Sharpe. 3-24.
- Ashkanasy, N. M., Zerbe, W. J. y Härtel, C. E. J. (Eds.). *Experiencing and Managing Emotions in the Workplace*. Bingley, UK: Emerald Group.
- Ausubel, D. P. (1978). "In Defense of Advance Organizers: A Reply to the Critics". *Review of Educational Research*. 48, 2, 251-257.
- Ausubel D. P. (1980). "Schemata, Cognitive Structure, and Advance Organizers: A Reply to Anderson, Spiro, and Anderson". *American Education Research Journal*, 17, 3, 400-404.
- Averill, J. R. (1980). "Emotion and anxiety: Sociocultural, biological, and psychological determinants". A. O. Rorty (Ed.). *Explaining emotion*. Berkeley: University of California Press. 37-72.
- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: SpringerVerlag.

- Averill, J. R. (1994). "I feel, therefore I am--I think". P. Ekman y R. Davidson (Eds.). *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press. 379-385.
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza.
- Baldwin, M. (1992). "Relational schemas and the processing of social information". *Psychological Bulletin*, 112, 3, 461-484.
- Baptista, A. (2008). "Emociones positivas. Perspectiva evolucionista". E. G. Fernández-Abascal (Coord.). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide. 47-61.
- Bárcena, F. (1994). *La práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Bard, P. (1928). "A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system". *American Journal of Physiology*, 84, 490-515.
- Bargh, J. A. (1989). "Conditional automaticity: Varieties of automatic influence on social perception and cognition". J. Uleman y J. Bargh (Eds.). *Unintended Thought*. New York: Guilford. 3-51.
- Bargh, J. A. (1990). "Auto-motives: Preconscious determinants of social interaction". E. T. Higgins y R. M. Sorrentino (Eds.). *Handbook of motivation and cognition*. New York: Guilford. 93-130.
- Bargh, J. A. y Williams, L. E. (2006). "The automaticity of social life". *Current Directions in Psychological Science*, 15, 1-4.
- Bargh, J. A. y Williams, L. E. (2007). "On the nonconscious regulation of emotion". J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford. 429-445.
- Bar-On, R. (1997a). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (1997b). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Handley, R. (2003). *The Bar-On EQ-360: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. y Parker, J. (2000a). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV) Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. y Parker, J. (Eds.). (2000b). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and applications at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baron-Cohen, S., Spitz, A. y Cross, P. (1993). "Do children with autism recognize surprise? A research note". *Cognition and Emotion*, 7, 6, 507-516.
- Barrio, J. M. (1999). *Los límites de la libertad*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Barrio, J. M. (2011). *La gran dictadura: anatomía del relativismo*. Madrid: Rialp.
- Bauman, Z. (2006). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. y Vohs, K. D. (2001). "Bad is stronger than good". *Review of General Psychology*, 5, 323-370.
- Bausela, E. (2003). "Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP". *Revista Complutense de Educación*. 14, 2, 361-376.
- Bear, M. F. (2003). "Bidirectional synaptic plasticity: from theory to reality". *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 358, 649-655.
- Beck, A. T. (1978). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Begué, M. F. (2002). *Paul Ricoeur: La poética del sí-mismo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bellocchi, A., Ritchie, S. M., Tobin, K., Sandhu, M. y Sandhu, S. (2013). "Exploring emotional climate in preservice science teacher education". *Cultural Studies of Science Education*, 8, 3, 529-552.
- Benedicto XVI (2009). *Caritas in veritate*. Carta encíclica a los Obispos de la Iglesia Católica, 29 de Junio. Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). "Burnout: O Processo de adoecer pelo trabalho". A. M. T. Benevides-Pereira (Ed.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 21-92.
- Bermejo, J. C. (2005). *Inteligencia emocional: La sabiduría del corazón en la salud y en la acción social*. Santander: Sal Terrae.

- Bernabeu, J. L., Domínguez, E., Sarramona, J. y Colom, A. J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002a). "La competencia emocional". M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis. 69-83.
- Bisquerra, R. (2002b). "La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales". *Letras de Deusto*, 32, 95, 45-73.
- Bisquerra, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). "Orientación y competencias emocionales". *Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión social y Desarrollo de la Carrera* (124-136).
- Bisquerra, R. (2005). "La educación emocional en la formación del profesorado". *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 19, 3, 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). "Orientación psicopedagógica y educación emocional". *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). "Las competencias emocionales". *Revista Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bohart, A. C., Elliott, R., Greenberg, L. S. y Watson, J. C. (2002). "Empathy". J. C. Norcross (Ed). *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients*. New York: Oxford University Press. 89-108.
- Bonanno, G. A., Goorin, L. y Coifman, K. G. (2008). "Sadness and Grief". M. Lewis, J. Haviland-Jones, y L. Feldman Barrett (Eds.). *The Handbook of Emotion (3rd Edition)*. New York: Guilford.

- Bouchet, A. y Cuilleret, J. (1996). *Anatomía descriptiva, Topográfica y funcional. Cara, cabeza y órganos de los sentidos*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Bourne, E. y Garano, L. (2012). *Haga frente a la ansiedad: 10 formas sencillas de aliviar la ansiedad, los miedos y las preocupaciones*. Barcelona: Editorial Amat.
- Bower, G. H. y Cohen, P. R. (1982). "Emotional influences on memory and thinking: Data and theory". S. Fiske y M. Clark (Eds.), *Affect and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 291-331.
- Bowlby, J. (2003). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bowlby, J. (2008). *Loss - Sadness and Depression: Attachment and Loss, Volume 3*. London: Random House.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager*. New York: Wiley and Sons.
- Boyatzis, R. E. Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI: Technical Note*. Boston: The Hay/McBer Group.
- Brackett, M. A. y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Carolina del Norte: SELmedia.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). "Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers". *Psychology in the Schools*, 47, 4, 406-417.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2006). "Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)". *Psicothema*, 18, 34-41.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman S., Lerner N. y Salovey P. (2006). "Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence". *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.
- Braconnier, A. (1997). *El sexo de las emociones*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

- Bruner, J. S. (1961). "The act of discovery". *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Bruner, J. S. (1971). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Belknap Press.
- Bruner, J. S. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, D.L.
- Bryer, F. y Grimbeek, P. (2005). "Deconstructing Emotional Intelligence Competencies in an International Graduate Teacher Cohort: Reflections on People Skills in Effective Teaching Practice". M. Cooper (Ed.), *Teacher Education: Local and Global. 33rd Annual Conference of the Australian Teacher Education Association*. Surfers Paradise: Australian Teacher Education Association Publication. 100-108.
- Bueno, C., Teruel, M. y Valero, A. (2005). "La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 169-194.
- Bunge, M. (2011). *100 ideas. El libro para pensar y discutir en el café*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Bunge, M. y Ardila, R. (2002). *Filosofía de la psicología*. Barcelona: Ariel.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: Guilford.
- Buck, R. (1985). "Prime theory: An integrated approach to motivation and emotion". *Psychological Review*, 92, 2, 389-413.
- Caballero, A., Blanco, L. J. y Guerrero, E. (2011). "Problem Solving and Emotional Education in Initial Primary Teacher Education". *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7, 4, 281-292.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). "Docentes emocionalmente inteligentes". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 1, 41-49.
- Calderón de la Barca, P. (1760). *Comedias del Celebre Poeta Español Don Pedro Calderón de la Barca, Tomo Cuarto*. Madrid: Oficina de la Viuda de Manuel Fernández.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1963). "Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching". N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research teaching*. Chicago, IL: Rand McNally. 174-276.

- Campbell, M. W., Carter, J. D., Proctor, D., Eisenberg, M. L. y de Waal, F. B. (2009). "Computer animations stimulate contagious yawning in chimpanzees". *Proceedings of the Royal Society of London B Biological Sciences*, 276, 4255–4259.
- Campos, J. J., Barret, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H. y Stenberg, C. (1983). "Socioemotional development". P. H. Mussen, M. M. Haith y J. J. Campos (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Infancy and developmental psychobiology* (4ª ed.). New York: Wiley. 783-915.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Cannon, W. B. (1927a). "The Influence of Motion and Emotion on Medulliadrenal Secretion". *American Journal of Physiology*, 79, 433-465.
- Cannon, W. B. (1927b). "The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory". *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Cannon, W. B. (1931). "Again the James-Lange and the thalamic theories of emotion". *Psychological Review*, 38, 281-295.
- Carabaña, J. (2004). "Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar". *Cuadernos de Información*, 180, 131-139.
- Carabaña, J. (2011). "Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia". *Bordón*, 63, 1, 15-31.
- Carballo, R. (1990). "Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de Programas". *Bordón*. 42, 4, 423-431.
- Carballo, R. (1996). "Evaluación de programas de intervención tutorial". *Revista Complutense de Educación*, 7, 1, 97-117.
- Carbelo, B. y Jáuregui, E. (2006). "Emociones positivas: Humor positivo". *Papeles del Psicólogo*, 27, 1, 18-30.
- Cardona, C. (2005). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Carmeli, A., McKay, A. S. y Kaufman, J. C (2014). "Emotional Intelligence and Creativity: The Mediating Role of Generosity and Vigor". *The Journal of Creative Behavior*, 48, 4, 290–309.

- Carpi, A., Guerrero, C. y Palmero, F. (2008). "Emociones básicas". F. Palmero y F. Martínez-Sánchez (Coords.). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill. 233-274.
- Carr, A. (2008). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Carr, L., Iacoboni, M., Dubeau, M. C., Mazziotta, J. C. y Lenzi, G. L. (2003). "Neural mechanisms of empathy in humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA (PNAS)*, 100, 9, 5497-5502.
- Carrasco, J. B. (Ed.), Javaloyes, J. J. y Calderero J. F. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Carroll, J. B. (1988). "¿Qué es la inteligencia?". R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Coords.). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide. 69-72.
- Caruso, D. R. y Wolfe, C. J. (2001). "Emotional intelligence in the workplace". J. Ciarrochi, J. Forgas y J. D. Mayer (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life*. London: psychology Press.
- Carver, L. J. (2013). "Cognitive Neuroscience of Emotion and Memory Development". P. J. Bauer y R. Fivush (Eds.). *The Wiley Handbook on the Development of Children's Memory, Volume I/II*. Chichester, UK: John Wiley and Sons.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Cases, I. (2001). "La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia". F. Imbernón (Ed.). *La formación del profesorado: Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó. 89-97.
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: its structure, growth, and action*. Amsterdam: Elsevier Science Publisher.
- Cervantes, M. de. (2005). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Madrid: Testimonio, D.L.

- Chen, M. y Bargh, J. A. (1997). "Nonconscious behavioral confirmation processes: The self-fulfilling consequences of automatic stereotype activation". *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 541-560.
- Chen, M. y Bargh, J. A. (1999). "Consequences of automatic evaluation: Immediate behavioral predispositions to approach or avoid the stimulus". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 215-224.
- Chico, E. (1999). "Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional". *Boletín de psicología*, 62, 65-78.
- Chóliz, M. y Tejero, P. (1994). "Neodarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones en la psicología actual". *Revista de Historia de la Psicología*, 15, 89-94.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton and Co.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- Cochrane, T. (2013). "On the resistance of the instrument". T. Cochrane, B. Fantini y K. R. Scherer (Eds.). *The Emotional Power of Music: Multidisciplinary Perspectives on Musical Arousal, Expression, and Social Control*. New York: Oxford University Press. 76-84.
- Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (1993). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Comte-Sponville, A. (2009). *Montaigne y la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- Comenio, J. A. (1986). *Didáctica magna*. Madrid: Akal, D. L.
- Contreras, M., Ceric, F. y Torrealba, F. (2008). "El lado negativo de las emociones: la adicción a drogas de abuso". *Revista de Neurología*, 47, 9, 471-476.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. New York: Grosset Putnam.
- Cordero, J. (1986). "Ética y profesión en el educador". *Revista Española de Pedagogía*, 44, 174, 463-482.
- Corcoran, R. P. y Tormey, R. (2010). "Teacher education, emotional competencies and development education". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 2, 2448–2457.
- Corcoran, R. P. y Tormey, R. (2012). *Developing Emotionally Competent Teachers: Emotional Intelligence and Pre-Service Teacher Education*. Oxford: Peter Lang International Academic Publishers.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Côté, S., Lopes, P. N., Salovey, P. y Miners, C. T. H. (2010). "Emotional intelligence and leadership emergence in small groups". *The Leadership Quarterly*, 21, 496–508.
- Cronbach, J. L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Csikszentmihályi, M. (2007). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Cuadrado, M. y Pascual, V. (Coords.), (2009). *Educación emocional: programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: CISSPRAXIS, D.L.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2004). "Emotions and Feelings. A Neurobiological Perspective". A. R. S. Manstead, N. Frijda y A. Fischer (Eds.). *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. New York: Cambridge University Press. 49-57.
- Damasio, A. (2006). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- Darder, P. (2013). "Education, Emotion, Complexity". A. Massip-Bonet y A. Bastardas-Boada (Eds.). *Complexity perspectives on language, communication and society understanding complex systems*. Heidelberg: Springer. 95-102.

- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*. Madrid: Alianza Editorial.
- Davidson, R. J., Jackson, D. C. y Kalin, N. H. (2000). "Emotion, plasticity, context, and regulation: Perspectives from affective neuroscience". *Psychological Bulletin*, 126, 6, 890-909.
- Davidson, R. J., Putnam, K. M. y Larson, C. L. (2000). "Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation - A possible prelude to violence". *Science*, 289, 591-594.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). "Emotional intelligence: in search of an elusive construct". *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Davies, S. (2010). "Emotions Expressed and Aroused by Music: Philosophical Perspectives". P. N. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. Oxford: Oxford University Press. 15-43.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Social psychology series. Boulder: Westview Press.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Falmer.
- Day, C. (2011). "Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching". C. Day y J. C. K. Lee (Eds.). *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*. London: Springer. 45-65.
- De la Orden, A. (1982). *Evaluación educativa*. Buenos Aires: Docencia.
- De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández, M. J., Fuentes, A., García Ramos, J. M., Guardia, S. y Navarro, M. (1997). "Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3, 2.
- Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana.

- Demetriou, A. (Ed.), (1988). *The neo-piagetian theories of cognitive development: Toward an integration*. Amsterdam: North-Holland.
- Department for Education and Skills (2005). *Excellence and enjoyment: social and emotional aspects of learning: guidance*. Nottingham: DfES Publications.
- Department for Education and Skills (2007). *Social and emotional aspects of learning for secondary schools (SEAL): guidance*. Nottingham: DfES Publications.
- Derbaix, C. y Vanhamme, J. (2003). "Inducing word-of-mouth by eliciting surprise - a pilot investigation". *Journal of Economic Psychology*, 24, 1, 99-116.
- Derrick, C. (1982). *Huid del escepticismo: una educación liberal como si la verdad contara para algo*. Madrid: Encuentro.
- Derrida, J. (2008). *The Animal that Therefore I Am*. New York: Fordham University Press.
- Descartes, R. (2005). *Las pasiones del alma*. Madrid: Editorial Edaf.
- Descartes, R. (2006). *Discurso del método*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, J. L. y Flores, E. O. (2001). "La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo". *Salud Mental*. 24, 4, 20-35.
- Díez de Ulzurrun, A. y Martí, J. (1998). "La educación emocional. Estrategias y actividades para educación infantil, primaria y secundaria". *Aula de Innovación Educativa*, 75, 83-89.
- Dolto, F. (1998). *El niño y la familia: desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona, España: Paidós.
- Druskat, V. U. y Wolff, S. B. (2005). "Inteligencia emocional grupal y su influencia en la efectividad del grupo". D. Goleman y C. Cherniss (Eds.). *Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Editorial Kairós. 203-232.

- Duffy, E. (1972). "Activation". N. S. Greenfield y R. A. Sternbach (Eds.). *Handbook of Psychophysiology* New York: Holt, Rinehart and Winston. 577-622.
- Dumitriu, C., Timofti, I. C. y Dumitriu, G. (2014). "Evaluation and Development of Students' Emotional Competence". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 869–874.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata, D.L.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Einstein, A. (2011). *El mundo como yo lo veo*. Barcelona: Ediciones Brontes.
- Ekman, P. (1992a). "An Argument for Basic Emotions". *Cognition and Emotion*, 6, 3/4, 169-200.
- Ekman, P. (1992b). "Facial Expressions of Emotion: New Findings, New Questions". *Psychological Science*, 3, 34-38.
- Ekman, P. (1992c). "Are There Basic Emotions?". *Psychological Review*, 99, 3, 550-553.
- Ekman, P. (1997). "Biological and cultural contributions to body and facial movement in the expression of emotions". A. O. Rorty (Ed.). *Explaining emotions*. California: University of California Press. 73-102.
- Ekman, P. (1999). "Basic Emotions". T. Dalgleish y M. J. Power (Eds.). *Handbook of Cognition and Emotion*. Chichester: Wiley. 45-60.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: St. Martin's Griffin.
- Ekman, P., Davidson, R. J. y Friesen, W. V. (1990). "The Duchenne smile: Emotional expression and brain physiology II". *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 2, 342-353.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1971). "Constants across cultures in the face and emotion". *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 2, 124-129.
- Ekman, P., Friesen, W. V. y Ellsworth, P. (1982). "What emotion categories or dimensions can observers judge from facial behavior?". P. Ekman (Ed.). *Emotion in the human face*. New York: Cambridge University Press. 39-55.
- Ekman, P., Friesen, W. V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., Krause, R., LeCompte, W. A., Pitcairn, T., Ricci-Bitti, P. E.,

- Scherer, K., Tomita, M. y Tzavaras, A. (1987). "Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion". *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 4, 712-717.
- Elias, M. J., Tobias, E. S. y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional: cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Elliot, J. (2000). *El Cambio Educativo Desde la Investigación-Acción*. Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2005). *La Investigación-Acción en Educación*. Ediciones Morata.
- Ellis, A. (1980). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Ellis, A. (2000). *Como controlar la ansiedad antes de que le controle a usted*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ellis, A. y Tafrate, R. C. (2007). *Controle su ira antes de que ella le controle a usted: cómo dominar las emociones destructivas*. Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, P. C. y Scherer, K. R. (2003). "Appraisal processes in emotion". R. J. Davidson, H. Goldsmith y K. R. Scherer (Eds.). *Handbook of Affective Sciences*. Oxford: Oxford University Press. 572-595.
- Ellsworth, P. C. y Smith, C. A. (1988). "Shades of Joy: Patterns of Appraisal Differentiating Pleasant Emotions". *Cognition y Emotion*, 2, 4, 301-331.
- Elster, J. (2004). "Emotions and rationality". A. R. S. Manstead, N. Frijda y A. Fischer (Eds.). *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. New York: Cambridge University Press. 30-48.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Erdelyi, M. H. (1974). "A new look at the New Look: Perceptual defense and vigilance". *Psychological Review*, 81, 1-25.
- Escámez, J. (1997). *Prevención de la drogadicción*. Valencia: NAU llibres, D.L.
- Escudero, T. (2003). "From tests to current evaluative research. One century, the XXth, of intense development of evaluation in education". *Relieve*, 9, 1.
- Evans, D. (2001). *Emotion: The Science of Sentiment*. New York: Oxford University Press.

- Evans, K., Jang, D. y Elfenbein, H. A. (2014). "Motivation and emotion in multicultural psychology". F. T. L. Leong, L. Comas-Díaz, G. C. Nagayama Hall, V. C. McLoyd y J. E. Trimble (Eds.), *APA handbook of multicultural psychology, Vol. 1: Theory and research*. Washington: American Psychological Association. 267-284.
- Expósito, J., García Moreno, L. M., Sanhueza, C. y Angulo, M. T. (2008). "Análisis de las actividades de ocio en estudiantes de primer curso de la Facultad de Educación: Posibles repercusiones conductuales asociadas al consumo de alcohol". *Revista Complutense de Educación*, 20, 2, 403-431.
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez en muestras españolas*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). "La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad, y desajuste emocional". Muñoz, A., Molina, B. y Jiménez, F., *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, 559-605. Editorial Universidad de Granada: Granada
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). "La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula". *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 2.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). "La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado". *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 8, 1-9.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004c). "Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios". *Clínica y Salud*, 15, 2, 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). "Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS". *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-121.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007). "Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional". J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide. 99-122.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2008). "Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad". E. G. Fernández-Abascal (Coord.). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide. 229-246.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). "Inteligencia emocional y burnout en profesores". *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). "Medidas de evaluación de la inteligencia emocional". *Revista Iberoamericana de Psicología*, 36, 2, 209-228.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). "Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0.: Reliabilities, Age, and Gender Differences". *Psicothema*, 18, 42-48.
- Eysenck, M. W. (1997). *Anxiety and Cognition: An Unified Theory*. Hove, UK: Psychology Press.
- Farrokhi, F. y Mahmoudi-Hamidabad, A. (2012). "Rethinking Convenience Sampling: Defining Quality Criteria". *Theory and Practice in Language Studies*, 2, 4, 784-792.
- Fer, S. (2004). "Qualitative Evaluation of Emotional Intelligence In-Service Program for Secondary School Teachers". *The Qualitative Report*, 9, 4, 562-588.
- Fernández Cruz, F. J. y Moraleda, A. (2014). "La inteligencia emocional y su desarrollo competencial en educación". C. Martínez (Coord.). *Educacion emocional: Reflexiones y ámbitos de aplicación*. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria. 11-40.
- Fernández Domínguez, M. R. (2005). "Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 195-254.

- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Cetro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G. (2008). "Emociones positivas, psicología positiva y bienestar". E. G. Fernández-Abascal (Coord.). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide. 27-46.
- Fernández-Abascal, E. G. y Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares*. Málaga: Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). "La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela". *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). "La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). "Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale". *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos-Díaz, N. (2003). "Inteligencia emocional y depresión". *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). "La inteligencia emocional en la educación". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6, 421-436.
- Ferrater Mora, J. (1984). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ferrer Guardia, F. (2002). *La escuela moderna*. Barcelona: Fabula Tusquets.
- Finkenauer, C. y Rimé, B. (1998). "Socially shared emotional experiences vs. emotional experiences kept secret: Differential characteristics and consequences". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 17, 295-318.

- Flichman, E. H. (1995). "Causas, leyes naturales y explicaciones científicas". *Revista Latinoamericana de Filosofía*, 21, 1, 37-52.
- Forgas, J. P. (Ed.), (2000). *Feeling and Thinking: The role of affect in social cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forment, E. (1994). "La filosofía del bien común". Juan Cruz Cruz (Dir.). *Anuario filosófico, jornadas sobre la obra filosófica de Antonio Millán-Puelles*, 27, (2). Pamplona: Universidad de Navarra. 797-815.
- Forsyth, J. P. y Eifert, J. H. (2007). *The Mindfulness and Acceptance Workbook for Anxiety: A Guide to Breaking Free from Anxiety, Phobias and Worry Using Acceptance and Commitment Therapy*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Fox, N. A. y Davidson, R. J. (1984). *The Psychobiology of Affective Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Francisco (2013). *Lumen fidei*. Carta encíclica a los Obispos de la Iglesia Católica, 29 de Junio. Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Fredrickson, B. L. (1998). "What good are positive emotions?". *Review of General Psychology*, 2, 3, 300–319.
- Fredrickson, B. L. (2000). "Cultivating positive emotions to optimize health and well-being". *Prevention and Treatment*, 3, 1.
- Fredrickson, B. L. (2001). "The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions". *American Psychologist*, 56, 3, 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2003). "The Value of Positive Emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good". *American Scientist Classics*, 91, 4, 330-335.
- Fredrickson, B. L. (2006). "The broaden-and-build theory of positive emotions". M. Csíkszentmihályi y I. S. Csíkszentmihályi (Eds.). *A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology*. New York: Oxford University Press. 85-103.
- Fredrickson, B. L. (2013). *Love 2.0: How Our Supreme Emotion Affects Everything We Feel, Think, Do, and Become*. New York: The Penguin Press.

- Freeman, J. G., Samdal, O., Klinger, D. A., Dur, W., Griebler, R., Currie, D. y Rasmussen, M. (2009). "The relationship of schools to emotional health and bullying". *International Journal of Public Health*, 54, 2, 251-259.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa; Una pedagogía moderna de sentido común; Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Freitas-Magalhães, A. (Ed.) (2009). *Emotional expression: The brain and the face*. Oporto: University Fernando Pessoa Press.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (2004). "Emotions and action". A. R. S. Manstead, N. Frijda y A. Fischer (Eds.). *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. New York: Cambridge University Press. 158-173.
- Frijda, N. H. (2005). "Emotion experience". *Cognition and Emotion*, 19, 4, 473-497.
- Frijda, N. H. (2007). *The law of emotion*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fröbel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.
- Fundación Marcelino Botín (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fundación Marcelino Botín (2011). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional: Informe Fundación Marcelino Botín 2011*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Gadotti, M. y Torres, C. (2001). *Paulo Freire: una biobibliografía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). "Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores". *European Journal of Education and Psychology*, 3, 2, 243-256.

- García Bacca, J. D. (1958). "Ensayo de catalogación ontológico-fundamental de los sentimientos". *Episteme*, 2, 5-118.
- García Carrasco, J., Canal, R., Bernal, A. y Martín, A. V. (2006). "El sistema emocional y la circunstancia pedagógica". J. M. Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez y J. Larrosa (Coords.). *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel. 71-86.
- García Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). "La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3, 6, 43-52.
- García Hoz, V. (1960). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (Dir.), (1993). *La Educación en el Nivel Primario. Volumen 11 de Tratado de Educación Personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (Dir.), (1995). *Del fin a los objetivos de la educación personalizada. Volumen 3 de Tratado de educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1997). *Glosario de Educación Personalizada. Índices*. Madrid: Ediciones Rialp.
- García Ramos, J. M. (1986). "Validación de constructo en el ámbito pedagógico". *Revista Española de Pedagogía*, 174, 535-554.
- García Ramos, J. M. (1997a). "Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica". *Revista Complutense de Educación*, 7, 3.
- García Ramos, J. M. (1997b). "Análisis factorial confirmatorio a la valoración del constructo competencia docente del profesor universitario". *Bordón*, 49, 4, 361-391.
- García Ramos, J. M. (1998). "Análisis de estructuras de covarianza en el estudio de la competencia docente del profesor universitario". *Revista de Investigación Educativa*, 16, 1, 155-184.

- García Ramos, J. M. (1999). "Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias". *Revista Española de Pedagogía*, 214, 417-444.
- García Ramos, J. M. (2000). *Bases pedagógicas de la evaluación: (guía práctica para educadores)*. Madrid: Síntesis.
- García Ramos, J. M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Kornhaber, M. y Wake, W. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*. Ft. Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Garmezy, N. (1991). "Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments". *Pediatric Annals*, 20, 9, 459-466.
- Garrett, H. E. (1953). *Statistics in Psychology and Education*. New York: Longmans, Green and Company.
- Garrido, I. (2000). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Geller, J., Cockell, S. J., Hewitt, P. L., Goldner, E. M. y Flett, G. L. (2000). "Inhibited expression of negative emotions and interpersonal orientation in anorexia nervosa". *International Journal of Eating Disorders*, 28, 1, 8-19.
- Gervais, M. y Wilson, D. S. (2005). "The Evolution and Functions of Laughter and Humor: A Synthetic Approach". *The Quarterly Review of Biology*, 80, 4, 395-430.
- Gil, M. (2013). "Sobre el sentimiento de vergüenza en la Ética Nicomaquea y la Retórica de Aristóteles". *Daímon Revista Internacional de Filosofía*, 58, 5-18.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Goldman, S. L., Kraeme, D. T. y Salovey, P. (1996). "Beliefs about mood moderate the relationship of stress to illness and symptom reporting". *Journal of Psychosomatic Research*, 41, 115-128.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas (como entenderlas y superarlas)*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2005). "Inteligencia emocional: temas en la creación de paradigmas". D. Goleman y C. Cherniss (Eds.). *Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Editorial Kairós. 47-62.
- Goleman, D. (2009). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Gómez Mayorga, C. (2004). *Atando sentimientos con palabras*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- González, M. E., Vielma, M. C. y Aguilera, M. E. (2014). "La inteligencia emocional: un reto para el líder escolar". *Administración Educativa Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 2, 2, 17-18.
- Goodwin, W. L. y Goodwin, L. D. (1996). *Understanding quantitative and qualitative research in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M. y Alonso-Arbiol, I. (2011). "Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23)". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 3, 523-537.
- Gottman, J. M. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. New York: Simon and Schuster.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. y Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottman, J. M. y Parker, J. G. (Ed), (1986). *Conversations of friends: Speculations on affective development. Studies in emotion and social interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Gould, S. J. (2007). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). "Criteria for Evaluating the Quality of School-Based

- Social and Emotional Learning Programs". R. Bar-On y J. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and applications at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass. 391-410.
- Gray, J. A. (1990). "Brain Systems that Mediate both Emotion and Cognition". *Cognition and Emotion*, 4, 3, 269-288.
- Greenberg, L. S. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Greenberg, L. S. y Paivio, S. C. (2003). *Working with Emotions in Psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Greenspan, S. I. y Greenspan, N. T. (1989). *First feelings: milestones in the emotional development of your baby and child*. New York: Penguin Book.
- Greenwald, A. G. (1992). "New Look 3: Reclaiming unconscious cognition". *American Psychologist*, 47, 766-779.
- Gross, J. J. (1998). "Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology". *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1, 224-237.
- Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y la emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Guardini, R. (1957). *Prayer in practice*. New York: Pantheon Books.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Güel, M. y Muñoz, R. (2000). *Desconócese a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Guilford, J. P. (1965). *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. New York: McGraw-Hill.
- Gurméndez, C. (1993). *Crítica de la pasión pura*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Gurméndez, C. (1994). *Estudios sobre el amor*. Barcelona: Anthropos.
- Gurméndez, C. (1996). *Ontología de la pasión*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- Halford, G. S. (1993). *Children's understanding: The development of mental models*. New Jersey: Erlbaum.
- Hargreaves, A. (1998). "The emotional practice of teaching". *Teaching and Teacher Education*, 14, 8, 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). "Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students". *Teaching and Teacher Education*, 16, 8, 811-826.
- Hargreaves, A. (2004). "Distinction and disgust: the emotional politics of school failure". *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 7, 1, 27-41.
- Harkins, J. y Wierzbicka, A. (Eds.), (2001). *Emotions in Crosslinguistic Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hawkey, K. (2006). "Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review". *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 14, 2, 137-147.
- Hebb, D. O. (1955). "Drives and the C.N.S. (Conceptual Nervous System)". *Psychological Review*, 62, 243-254.
- Hegel, G. W. F. (1989). *Lecciones de Filosofía de la Historia*. Barcelona: PPU.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Henerson, M. E., Morris, L. L. y Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *How to measure attitudes*. Volume 6. Los Ángeles: SAGE.
- Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Herbart, J. F. (1892). *The science of education, its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world*. California: S. Sonnenschein.
- Hernández, P. (2000). "Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal". J. A. Beltrán (Coord.), *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide. 217-254.
- Hernández, P. y García, M. D. (1992). *PIELE. Programa instruccional para la Educación y la Liberación Emotiva*. Madrid: TEA Ediciones.

- Hernández-Muela, S., Mulas, F. y Mattos, L. (2004). "Plasticidad neuronal funcional". *Revista de Neurología*, 38, 58-68.
- Hill, J. y Maughan, B. (2004). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Hillesum, E. (2007). *Diario de Etty Hillesum. Una vida conmovida*. Barcelona: Anthropos.
- Hobbes, T. (1989). *Leviatán: la materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza.
- Hoffman, M. L. (1977). "Empathy, its development and prosocial implications". *Nebraska Symposium on Motivation*, 25, 169-217.
- Holbrook, M. B. y Gardner, M. P. (1993). "An approach to investigating the emotional determinants of consumption durations: Why do people consume what they consume for as long as they consume it?". *Journal of Consumer Psychology*, 2, 2, 123-142.
- Holbrook, M. B. y O'Shaughnessy, J. (1984). "The role of emotion in advertising". *Psychology and Marketing*, 1, 45-64.
- Hong, H. D. y Broden, M. (2003). *R and D Programme Evaluation – Theory and Practice*. Burlington: Ashgate Publishing Company.
- Höpfl, H. y Linstead, S. (1997). "Learning to feel and feeling to learn: emotion and learning in organizations". *Management Learning*, 28, 1, 5-12.
- Hume, D. (2001). *Tratado de la naturaleza Humana*. Albacete: Libros en la red.
- Hunt, E. (1988). "El *heffalump* de la inteligencia". R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Coords.). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide. 123-130.
- Hurtado de Mendoza, A., Fernández-Dols, J. M., Parrott, W. G. y Carrera, P. (2010). "Emotion terms, category structure, and the problem of translation: The case of *shame* and *vergüenza*". *Cognition and Emotion*, Vol. 24, 4, 661-680.
- Hyson, M. (2004). *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-Centered Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1974). "La manipulación y el hombre contemporáneo". *Revista de Estudios Políticos*, 195-196, 209-220.

- Ibáñez-Martín, J. A. (1975). *Hacia una formación humanística*. Barcelona: Editorial Herder.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1990). "Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad". *Revista Española de Pedagogía*, 186, 239-258.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). "¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa". *Lección Inaugural del curso académico 2010-2011 en la Facultad de Educación-Centro de Formación del profesorado, Universidad Complutense de Madrid*. Madrid: Facultad de Educación-UCM.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- Imbernón, F. (1994). *La formación profesional y el desarrollo profesional del profesorado: hacía una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (Ed.) (2002). *La Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C. E. (1978). "Emotions as motivations: An evolutionary-developmental perspective". *Nebraska Symposium on Motivation*, 26, 163-200.
- Izard, C. E. (1991). *The Psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1992). "Basic Emotions, Relations Among Emotions, and Emotion-Cognition Relations". *Psychological Review*, 99, 3, 561-565.
- Izard, C. E. (2007). "Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm". *Perspectives on Psychological Science*, 2, 3, 260-280.
- Izard, C. E., Kagan, J. y Zajonc, R. B. (Eds.), (1984). *Emotions, cognition and behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Izuzquiza, I. (1984). *El proyecto filosófico de Juan David García Bacca*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Jaques-Dalcroze, E. (1917). *Eurythmics*. London: Constable and Company.
- James, W. (1884). "What is an emotion?". *Mind*, 9, 188-205.

- Jaspers, K. (2003). *The Way to Wisdom: An Introduction to Philosophy*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Jáuregui, E. (2008). "Universalidad y variabilidad cultural de la risa y el humor". *Revista de Antropología Iberoamericana*, 3, 1, 46-63.
- Javaloy, F., Páez, D. y Rodríguez, Á. (2008). "Felicidad y relaciones interpersonales". E. G. Fernández-Abascal (Coord.). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide. 277-305.
- Jiménez Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). "Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 1, 69-79.
- Joly-Mascheroni, R. M., Senju, A. y Shepherd, A. J. (2008). "Dogs catch human yawns". *Biology Letters*, 4, 5, 446-448.
- Jover, G. (1991). "Ámbitos de la deontología profesional docente". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 3, 75-90.
- Juan Pablo II (1984). *Fides et ratio*. Carta encíclica a los Obispos de la Iglesia Católica, 14 de Septiembre. Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Juvenal, D. J. (2010). *Sátiras*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kagan, J. (2007). *What is Emotion?: History, Measures, and Meanings*. New Haven: Yale University Press.
- Kalapriya, C. y Anuradha, K. (2015). "Emotional intelligence and academic achievement among adolescents". *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 4, 1, 11-17.
- Kalat, J. W. y Rozin, P. (1970). "'Salience': A factor which can override temporal contiguity in taste-aversion learning". *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 71, 2, 192-197.
- Kames, H. H. (1818). *Introduction to the art of thinking*. New York: W.B. Gilley.
- Kant, I. (1980). *El poder de las facultades afectivas*. Buenos Aires: Aguilar.
- Kant, I. (2009). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Encuentro, D.L.
- Kant, I. (2010). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.

- Kenny, D. A. (1975). "A Quasi-Experimental Approach to Assessing Treatment Effects in the Nonequivalent Control Group Design". *Psychological Bulletin*, 82, 3, 345-362.
- Kerlinger, F. N. (1978). *Foundation of Behaviour Research*. Orlando, FL.: Harcourt Brace and Company.
- Kerlinger, F. N. (1979). *Behavioral research: A conceptual approach*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Kerschensteiner, G. (1928). *Concepto de la escuela del trabajo*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Kidwell, B., Hardesty, D. M., Murtha, B. R. y Sheng, S. (2011). "Emotional Intelligence in Marketing Exchanges". *Journal of Marketing*, 75, 1, 78-95.
- Kiefer, T. (2002). "Analyzing emotions for a better understanding of organizational change: Fear, joy, and anger during a merger". N. M. Ashkanasy, W. J. Zerbe, C. E. J. Härtel (Eds.). *Managing Emotions in the Workplace*. New York: Sharpe. 45-69.
- Kierkegaard, S. (2007). *Estética y ética en la formación de la personalidad*. Sevilla: Espuela de plata.
- Kilpatrick, W. (1914). *The Montessori system examined*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Programs: the Four Level*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Klüver, H. y Bucy, P. C. (1937). "'Psychic blindness' and other symptoms following bilateral temporal lobectomy in Rhesus monkeys". *American Journal of Physiology*, 119, 352-353.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. California: Harper y Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kolodny, N. J. (2000). *Cuando la comida es tu enemiga: cómo enfrentarse y vencer a los trastornos alimentarios*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Kokkonen, M. (2011). "La promoción del bienestar emocional y social en Finlandia a múltiples niveles". Fundación Marcelino Botín. *Educación*

- Emocional y Social. Análisis Internacional: Informe Fundación Marcelino Botín 2011*. Santander: Fundación Marcelino Botín. 107-148.
- Kramer, L. (2014). "Learning Emotional Understanding and Emotion Regulation Through Sibling Interaction". *Early Education and Development*, 25, 2, 160-184.
- Kremenitzer, J. P. (2005). "The Emotionally Intelligent Early Childhood Educator: Self-Reflective Journaling". *Early Childhood Education Journal*, 33, 1, 3-9.
- Kripke, S. A. (1982). *Wittgenstein on Rules and Private Language: an Elementary Exposition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kripke, S. A. (2011). *Philosophical Troubles: Collected Papers, Volumen 1*. New York: Oxford University Press.
- LaBar, K. S., Gatenby J. C., Gore J. C., LeDoux, J. E. y Phelps, E. A. (1998). "Human amygdala activation during conditioned fear acquisition and extinction: a mixed-trial fMRI study". *Neuron*, Vol. 20, 937-945.
- LaBar, K. S. y LeDoux, J. E. (2003). "Emotional learning circuits in animals and humans". R. J. Davidson, K. Scherer y H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences*. New York: Oxford University Press. 52-65.
- Lacey, J. I. (1967). "Somatic response patterning and stress: Some revisions of activation theory". M. H. Appley y R. Trumbull (Eds.). *Psychological Stress: Issues in Research*. New York: Appleton-Century- Croft. 14-42.
- Lang, P. J. (1979). "A bio-informational theory of emotional imagery". *Psychophysiology*, 16, 6, 495-512.
- Lang, P. J. (1984). "Cognition in emotion: concept an action". C. E. Izard, J. Kagan, y R. B. Zajonc (Eds.). *Emotions, cognition, and behavior*. New York: Cambridge University Press. 192-226.
- Larivée, S. (2010). "Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política?". *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 115-126.
- Larrosa, J., Melich, J. C. y Romañá, T. (2006). "La partida continúa... (Razones y pasiones en la modernidad)". J. M. Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez

- y J. Larrosa (Coords.). *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel. 249-266.
- Lautrey, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S. (1984). "On the Primacy of Cognition". *American Psychologist*, 39, 2, 124-129.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Le Mare, L. (2011). "Educación Emocional y Social en el contexto canadiense". Fundación Marcelino Botín. *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional: Informe Fundación Marcelino Botín 2011*. Santander: Fundación Marcelino Botín. 187-229.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta.
- Leith, K. P. y Baumeister, R. F. (1996). "Why do bad moods increase self-defeating behavior? Emotion, risk taking, and self-regulation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1250-1267.
- Leutner, D. (2014). "Motivation and emotion as mediators in multimedia learning". *Learning and Instruction*, 29, 174–175.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *An Introduction to the Work of Marcel Mauss*. London: Routledge.
- Levinas, E. (1978). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *Gestión de Competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Lewis, C. L. (2011). *A Time to Laugh... A Time for Every Emotions Under the Sun*. USA: Xulon Press.
- Lewis, M. (1995). *Shame: The Exposed Self*. New York: The Free Press.

- Lewis, M. (1996). *Emotional Development in Atypical Children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lindsley, D. B. (1951). "Emotion". S. S. Stevens (Ed.). *Handbook of experimental psychology*. New York: Wiley. 39-55.
- Llano, C. (1999). *Formación de la inteligencia, la voluntad y el carácter*. México D. F.: Trillas.
- Loeches A., Serrano J. M. e Iglesias, J. (1989). "Expresión facial y reconocimiento de emociones en lactantes". *Infancia y Aprendizaje*, 48, 93-113.
- Lopes, P. N., Côté, S. y Salovey, P. (2006). "An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training". V. U. Druskat, F. Sala y G. Mount (Eds.). *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 53-80.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. M. (2012). "La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo". *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- López Quintás, A. (1998). *Estética de la creatividad: juego, arte, literatura*. Madrid: Rialp.
- López Quintás, A. (1999). *Manual de formación ética del voluntario*. Madrid: Rialp.
- López Quintás, A. (2003). *El secreto de una vida lograda: Curso de Pedagogía del Amor y la Familia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- López Quintás, A. (2004). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Lotze, H. (1886). *Outlines of aesthetics, dictated portions of lectures*. Boston: Ginn.
- Lucas, R. (2010). *Explícame a la persona*. Roma: Edizioni ART.
- Lucas, R. E., Diener, E. y Larsen, R. J. (2009). "Measuring Positive emotions". E. Diener (Ed.). *Assessing Well-Being: The collected works of Ed Diener*. New York: Springer. 139-155.

- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). "The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work". *Child Development*, 71, 3, 543–562.
- Luzuriaga, L. (1957). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Anthropos.
- MacLean, P. D. (1949). "Psychosomatic disease and the "visceral brain": recent developments bearing on the Papez theory of emotion". *Psychosomatic Medicine*, 11, 338-353.
- MacLean, P. D. (1990). *The triune brain in evolution: role in paleocerebral functions*. New York: Plenum.
- MacLean, P. D. (1997). "Sensory and perceptive factor in emotional functions of the triune brain". A. O. Rorty (Ed.). *Explaining emotions*. California: University of California Press. 9-36.
- Madre Teresa de Calcuta (2008). *Camino de sencillez*. Buenos Aires: Planeta.
- Makárenko, A. S. (1986). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- Malmo, R. B. (1959). "Activation: a neuropsychological dimension". *Psychological Review*, 66, 367-386.
- Malouff, J. M., Schutte, N. S. y Thorsteinsson, E. B. (2014). "Trait Emotional Intelligence and Romantic Relationship Satisfaction: A Meta-Analysis". *The American Journal of Family Therapy*, 42, 1, 53-66.
- Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. New York: Norton.
- Mandler, G. (1990). "A constructivist theory of emotion". N. L. Stein, B. Leventhal y T. R. Trabasso (Eds.). *Psychological and Biological Approaches to Emotion*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 21-43.
- Manju, N. D. (2014). "Emotional Intelligence of B Ed Student Teachers". *International Journal of Education and Psychological Research*, 3, 4, 41-45.
- Manzanedo, M. (2004). *Las pasiones según Santo Tomás*. Salamanca: San Esteban.

- Marcelli, D. y Braconnier, A. (2005). *Psicopatología del adolescente*. Barcelona: Masson.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marchesi, A. y Hernández, C. (Coords.), (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza, D. L.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (1998). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2004). *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2005). "Precisiones sobre la Educación Emocional". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19, 3, 27-43.
- Marina, J. A. (2006). *El vuelo de la inteligencia*. Barcelona: Debolsillo.
- Marina, J. A. (2011). *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A. y López Penas, M. (1999). *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Marinoff, L. (2000). *Más Platón y menos Prozac: filosofía para la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones B.
- Maritain, J. (1977). *La persona y el bien común*. Santiago de Chile: Instituto Chileno de Estudios Humanísticos.
- Maritain, J. (1984). *Notebooks*. Albany, New York: Magi Books.
- Maritain, J. (2004). *La intuición creadora en el arte y en la poesía*. Madrid: Palabra.
- Markova, L. A. (1977). "Difficulties in the Historiography of Science". T. E. Butt y J. Hintikka (Eds.). *Historical and philosophical dimensions of logic, methodology, and philosophy of science*. Dordrecht: Reidel. 21-30.
- Marks, I. M. y Nesse, R. M. (1994). "Fear and fitness: An evolutionary analysis of anxiety disorders". *Ethology and Sociobiology*, 15, 247-261.
- Marsella, S., Gratch, J. y Petta, P. (2010). "Computational models of emotion". K. R. Scherer, T. Bänziger y E. B. Roesch (Eds.). *Blueprint for Affective Computing: A Sourcebook and Manual*. New York: Oxford University Press. 21-46.

- Martí, E. (1991). *Psicología evolutiva: teorías y ámbitos de investigación*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Martínez-Otero, V. (2000). *Formación integral de adolescentes*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Martínez-Otero, V. (2007a). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.
- Martínez-Otero, V. (2007b). "Psicología de la Inteligencia Afectiva: Implicaciones Pedagógicas". *Revista Científica Electrónica de Psicología ICSa-UAEH*, 4, 246-263.
- Martínez-Otero, V. (2008). "La teoría de la inteligencia unidiversa y la educación". *Revista Científica Electrónica de Psicología*. 6, 215-232.
- Martínez-Sánchez, F. (2008). "La emoción". F. Palmero y F. Martínez-Sánchez (Coords.). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw Hill. 27-68.
- Mascolo, M. F. y Griffin, S. (1998). *What Develops in Emotional Development?* New York: Springer.
- Maslow, A. H. (2008). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Díaz de Santos.
- Masuda, T., Ellsworth, P. C., Mesquita, B., Leu, J., Tanida, S., y Van de Veerdon, E. (2008). "Placing the face in context: cultural differences in the perception of facial emotion". *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 3, 365-381.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Maxwell, J. A. (1992). "Understanding the validity in qualitative research". *Harvard Educational Review*, 62, 3, 279–300.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). "Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence". *Intelligence*, 27, 4, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2000) "Selecting a measure of emotional intelligence". R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass. 320-342.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?". P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications*. New York: BasicBooks. 3-31.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2001). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), Version 2.0*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2009). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), User's Manual Spanish adaptation for Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2001). "Emotional intelligence as a standard intelligence". *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. y Sitarenios, G. (2003). "Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0". *Emotion*, 3, 97-105.
- McClelland, D. C. (1973). "Testing for Competencies rather than intelligence". *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McDougall, W. (1926). *An introduction to social psychology*. Boston: Luce.
- Mérida, S., Quintana, C., Rey, L. y Extremera, N. (2014). "Inteligencia emocional, ideaciones y comportamientos suicidas en estudiantes universitarias: el efecto mediador del estrés percibido". *PSASTSSS - Contribuciones a congresos científicos de la Universidad de Málaga*.
- Mestre, J. M., Comunian, A. L. y Comunian, M. L. (2007). "Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos". J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide. 47-68.
- Mestre, J. M., Guil, M. R. y Gil-Olarte, P. (2004). "Inteligencia Emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 6, 16.
- Miguel-Tobal, J. J. y Cano-Vindel, A. (1995). "Perfiles diferenciales de los trastornos de ansiedad". *Ansiedad y Estrés*, 1, 35-58.

- Millán-Puelles, A. (1962). *Persona humana y justicia social*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1971). "Bien común". Rialp (Ed.). *Gran Enciclopedia Rialp*, Tomo 4. Madrid: Ediciones Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1996). *Ética y Realismo*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Millán-Puelles, A. (2002). *Léxico Filosófico*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Millenson, J. R. y Leslie, J. (1974). "The conditioned emotional response (CER) as a baseline for the study of anti-anxiety drugs". *Neuropharmacology*, 13, 1, 1-9.
- Minsky, M. (2010). *La máquina de las emociones. Sentido común, inteligencia artificial y el futuro de la mente humana*. Barcelona: Debate.
- Montaigne, M. de (2004). "De la experiencia". U.N.A.M. (Eds.). *Colección pequeños grandes ensayos*. México D. F.: U.N.A.M.
- Montessori, M. (1998). *The secret of childhood*. New Delhi: Orient Longman.
- Montessori, M. (2006). *The Montessori method*. New York: Cosimo.
- Montoya, J. (2002). "Aristóteles: pasión y educación en la vida del ciudadano". A. Domínguez (Ed.). *Vida, pasión y razón en grandes filósofos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 13-22.
- Moore, G. E. (1959). *Principia ethica*. México D. F.: Centro de estudios filosóficos, Universidad Nacional Autónoma.
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. y Frijda, N. (2013). "Appraisal theories of emotion: State of the art and future development". *Emotion Review*, 5, 2, 119-124.
- Mora, F. (2013). "¿Qué es una emoción?". *Arbor*, 189, 759, a004.
- Mora, J. A. y Martín, M. L. (2010). "Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 34.
- Mora, S. (2007). *Cognitive development: Neo-Piagetian perspectives*. London: Psychology Press.
- Moraleda, A. (2012). "Una visita a la hemeroteca: El liderazgo emergido, el burnout y el bienestar docente a través de la inteligencia emocional". *Revista Española de Pedagogía*, 253, 592-599.

- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación*. San Sebastián: Ttarttalo.
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). "Revisión Histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional". *Revista Latinoamericana de psicología*, 30, 001, 11-30.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mowrer, O. C. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley.
- Murphy, K. R. (2014). *A Critique of Emotional Intelligence: What Are the Problems and How Can They Be Fixed?* New York: Routledge.
- Myers, D. G. y Diener, E. (1995) "Who is happy?". *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Navarrete, L. (Dir.), (2007). *Jóvenes y Fracaso Escolar en España*. Madrid: Injuve.
- Neill, A. S. (1975). *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. México D. F.: Editores Mexicanos Unidos.
- Neill, A. S. (2005). *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Newcomb, T. M. (1992). "Breve reseña sobre la interdependencia de la teoría y los métodos de la psicología social". L. Festinger y D. Katz (Coords.). *Los métodos de investigación en ciencias sociales*. Barcelona: Paidós. 17-27.
- Nicolson, D. y Ayers, H. (2002). *Problemas de la adolescencia guía práctica para el profesorado y la familia*. Madrid: Narcea.
- Nietzsche, F. (2000). *El Anticristo: maldición sobre el cristianismo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2004). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Noddings, N. (1988). "An ethic of caring and its implications for instructional arrangements". *American Journal of Education*, 96, 2, 215-230.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers college press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press

- Noddings, N. (2007). *Philosophy of Education: Second Edition*. Cambridge: Westview.
- Núñez, L., Bisquerra, R., González, J. y Gutiérrez M. C. (2006). "Propuestas pedagógicas para educar las emociones". J. M. Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez y J. Larrosa (Coords.). *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel. 197-222.
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's Knowledge: Essays on philosophy and literature*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2003). *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Oatley, K. (2008). *Emotions: A Brief History*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Oatley, K. y Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions*. Malden: Blackwell Publishers.
- Oatley, K. y Johnson-Laird, P. N. (1987). "Towards a cognitive theory of emotions". *Cognition and Emotion*, 1, 29-50.
- Oatley, K. y Johnson-Laird, P. N. (2011). "Basic Emotions in Social Relationships, Reasoning, and Psychological Illnesses". *Emotion Review*, 3, 4, 424-433.
- Oatley, K. y Johnson-Laird, P. N. (2014). "Cognitive approaches to emotions". *Trends in Cognitive Sciences*, 18, 3, 134-140.
- Obiols, M. (2005). "Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 3, 137-152.
- Ogoemeka, O. H. (2011). "Emotional intelligence and creativity in teacher education". *International Journal of Psychology and Counselling*, 3, 7, 124-129.

- Olitsky, S. (2013). "We teach as we are taught: exploring the potential for emotional climate to enhance elementary science preservice teacher education". *Cultural Studies of Science Education*, 8, 3, 561-570.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Oriol, X., Gomila, M. y Filella, G. (2014). "Regulación emocional de los resultados adversos en competición. Estrategias funcionales en deportes colectivos". *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 1, 63-72.
- Ortega, P. (2008). "Educación y conflicto". J. M. Touriñán (Dir.). *Educación en Valores, Educación Intercultural y Formación para la Convivencia*. La Coruña: NetBiblo. 88-105.
- Ortega y Gasset, J. (2011). "Vitalidad, alma, espíritu". J. Gaos, J. Ortega y Gasset, L. E. Palacios, J. Xirau y A. Serrano de Haro (Ed.). *Cuerpo vivido*. Madrid: Encuentro. 15-52.
- Ortiz Ocaña, A. L. (2009). *Educación Infantil: afectividad, amor y felicidad, currículo, lúdica, evaluación y problemas de aprendizaje*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Litoral.
- Ortony, A., Clore, G. L. y Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Ortony, A. y Turner, T. J. (1990). "What's basic about basic emotions?". *Psychological Review*, 97, 315-331.
- Owens, T. R. (1973). "Educational Evaluation by Adversary Proceedings". E. R. House (Ed.). *School Evaluation*. Berkeley: McCutchan.
- Páez, D. y Vergara, A. (1992). "Conocimiento social de las emociones: evaluación y relevancia teórica y empírica de los conceptos prototípicos de cólera, alegría, miedo y tristeza". *Cognitiva*, 4, 1, 29-48.
- Palagi, E., Leone, A., Mancini, G. y Ferrari, P. F. (2009). "Contagious yawning in gelada baboons as a possible expression of empathy". *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106, 46, 19262-19267.
- Palmer, R. P., Gignac, G., Manocha, R. y Stough, C. (2005). "A Psychometric evaluation of the Mayer–Salovey–Caruso emotional intelligence test version 2.0.". *Intelligence*, 33, 285–305.

- Palmero, F. (1996). "Aproximación biológica al estudio de la emoción". *Anales de Psicología*, 12, 1, 61-86.
- Palmero, F. (1997). "La emoción desde el modelo biológico". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6, 13.
- Palmero, F. y Fernández-Abascal, E. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Editorial Ariel, 17-40.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C. y Carpi, A. (2006). "Certezas y controversias en el estudio de la emoción". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 23 -24.
- Palomera, R. (2008). "Educando para la felicidad". E. G. Fernández-Abascal (Coord.). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide. 247-274.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). "Emotional intelligence as basic competency in pre-service teacher training: some evidence". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6, 2, 437-454.
- Panksepp, J. (1982). "Toward a general psychobiological theory of emotions". *Behavioral and Brain Science*, 5, 407-467.
- Panksepp, J. (1999). "Emotions as Viewed by Psychoanalysis and Neuroscience: An Exercise in Consilience". *Neuropsychoanalysis*, 1, 15-38.
- Papez, J. W. (1937). "A proposed mechanism of emotion". *Archives of Neurology and Psychiatry*, 38, 725-743.
- Pascual, A., Etxebarria, I. y Pérez, V. (2007). "Culpa y vergüenza: ¿Los límites entre ambas son los mismos en castellano, en inglés y en euskera?". *EduPsykhé*, Vol. 6, 1, 3-20.
- Pathak, R. P. (2008). *Methodology of educational research*. New Delhi: Atlantic.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., y Weissberg, R. P. (2000). "Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth". *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. y Perry, R. P. (2007). "The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An integrative Approach to Emotions in

- Education". P. A. Schutz y R. Pekrun (Eds.). *Emotion in Education*. California: Elsevier. 13-36.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). "Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6, 400-420.
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). "Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender". *Revista de Psicodidáctica*, pre-print, 1-16.
- Pennebaker, J. W. (2012). *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotions*. New York: Guilford Press.
- Pérez Juste, R. (1994): "Investigación y mejora de programas. Programas comunes y programas personales". V. García Hoz (Coord.). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp. 510-527.
- Pérez Juste, R. (2000). "La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática". *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2, 261-287.
- Pestalozzi, J. H. (1936). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Pestalozzi, J. H. (2004). *El libro de las madres y otros escritos*. Madrid: PPU.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). "The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school". *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). "Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies". *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). "Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction". *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Pérez, J. C. (2003). "Adaptación y validación española del «Trait Emotional Intelligence Questionnaire» (TEIQue) en población universitaria". *Encuentros de Psicología Social*, 5, 278-283.

- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). "Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. 9, 22.
- Pérez, N., Filella, G. y Soldevilla, A. (2010). "Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, Vol. XIII, 34.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2005). "Measuring trait emotional intelligence". R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International handbook of emotional intelligence*. Cambridge: Hogrefe and Huber. 181-201.
- Piaget, J. (1987). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. México: Siglo Veintiuno.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Ciudad de Buenos Aires: Aique.
- Platón (1974). *El banquete; Fedón; Fedro*. Madrid: Guadarrama.
- Platón (1998). *Critón*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Plutchik, R. (1980a). *Emotions. A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper and Row.
- Plutchik, R. (1980b). "A general psychoevolutionary theory of emotion". R. Plutchik y H. Kellerman (Eds.). *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion*. New York: Academic Press. 3-33.
- Plutchik, R. (1985). "On emotion: The chicken-and-egg problem revisited". *Motivation and emotion*, 9, 179-200.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. New York. University Press of America.
- Plutchik, R. (2001). "The nature of emotion". *American Scientist*, 89, 4, 344-350.
- Polanyi, M. (1964). *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*. New York: Harper.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York: Anchor Books.
- Polaino, A. (2008). *Aprender a escuchar: Necesidad vital de comunicarse*. Barcelona: Ediciones Planeta.
- Popper, K. R. (1991). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.

- Power, M. J. y Dalgleish, T. (1997). *Cognition and Emotion: From Order to Disorder*. Hove: Psychology Press.
- Pribram, K. H. y Martín Ramírez, J. (1995). *Cerebro y conciencia*. Madrid: Díaz de Santos.
- Prinz, J. (2004). "Embodied Emotions". R. C. Solomon, (Ed.). *Thinking About Feelings: contemporary philosophers on emotions*. New York: Oxford University Press. 44–59.
- Provine, R. R. (2004). "Laughing, Tickling, and the Evolution of Speech and Self". *Current Directions in Psychological Science*, 13, 6, 215-218.
- Quintana, J. M. (1994). *Educación social: Antología textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- Ramos, S. (2010). "El método educativo para la infancia: el de Fröbel". C. Sanchidrián y J. Ruiz Berrio (Coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: GRAÓ. 113-132.
- Rapaport, D. (1950). *Emotions and memory*. New York: International Universities Press.
- Rapaport, D. (1953). "On the Psycho-Analytic Theory of Affects". *International Journal of Psycho-Analysis*, 34, 177-198.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Reevy, G., Ozer, Y. M. e Ito, Y. (2010). *Encyclopedia of Emotion, Volumen 1*. California: ABC-CLIO.
- Reidl, L. M. y Jurado, S. (2007). *Culpa y vergüenza*. México: UNAM.
- Renom, A. (Coord.), et al. (2003). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)*. Barcelona: CISSPRAXIS D. L.
- Repetto, E. (Dir.) (2009). *Formación en competencias socioemocionales: Libro del Formador*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Repetto, E. (2003). "La competencia emocional y las intervenciones para su desarrollo". E. Repetto (Dir.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen 2*. Madrid: UNED. 454-482.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). "Las competencias socioemocionales como factor de calidad en educación". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 5, 82-95.

- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). "El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE)". *XXI: Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M. J. y Uribarri, M. (2007). "Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación secundaria en contextos multiculturales". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11, 5, 159-178.
- Rice, P. F. (1997). *Desarrollo humano: Estudio del ciclo vital*. Madrid: Pearson Educación.
- Ricoeur, P. (1986). *Lo voluntario y lo involuntario*. Buenos Aires: Docencia.
- Roberts, R. D., Schulze, R., O'Brien, K., MacCann, C., Reid, J. y Maul, A. (2006). "Exploring the Validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) with Established Emotions Measures". *Emotion*, 6, 4, 663– 669.
- Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-day, M. L., Near, J. P., Rubin, R. S., Baldwin, T. T. y Bommer, W. H. (2008). "An examination of the structural, discriminant, nomological, and incremental predictive validity of the MSCEIT V2.0". *Intelligence*, 36, 350–366.
- Rogers, C. R. (1957). "The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change". *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Rogers, C. R. (1959). "A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework". S. Koch (Ed.). *Psychology: A Study of a Science. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context*. New York: McGraw Hill. 181-256.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rojas, E. (1999). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rolls, E. T. (2005). *Emotion explained*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rolls, E. T. (2007). "A neurobiological approach to emotional intelligence". G. Matthews, M. Zeidner y R. D. Roberts (Eds.). *The Science of Emotional Intelligence*. Oxford University Press: Oxford. 72-100.

- Romero, T., Konno, A. y Hasegawa T. (2013). "Familiarity bias and physiological responses in contagious yawning by dogs support link to empathy". *PLoS ONE*, 8, 8.
- Rorty, A. O. (2004). "Enough already with 'theories of the emotions'". R. C. Solomon, (Ed.). *Thinking About. Feelings: contemporary philosophers on emotions*. New York: Oxford University Press. 269–278.
- Rorty, R. (1995). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- Rorty, R. (1997). "Explaining emotions". A. O. Rorty (Ed.). *Explaining emotions*. California: University of California Press. 103-126.
- Roseman, I. J. (1984). "Cognitive determinants of emotions: A structural theory". *Review of Personality and Social Psychology*, 5, 11-36.
- Roseman, I. J. (2011). "Emotional behaviors, motivational goals, emotion strategies: Multiple levels of organization integrate variable and consistent responses". *Emotion Review*, 3, 4, 434-443.
- Roseman, I. J., Antoniou, A. A. y Jose, P. E. (1996). "Appraisal determinants of emotions: Constructing a more accurate and comprehensive theory". *Cognition and Emotion*, 10, 241-277.
- Roseman, I. J. y Smith, C. A. (2001). "Appraisal theory: Overview, assumptions, varieties, controversies". K. R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. New York: Oxford University Press. 3-19.
- Rossiter, J. R. y Percy, L. (1991). "Emotions and motivations in advertising". *Advances in Consumer Research*, 18, 100-110.
- Rousseau, J. J. (2005). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rozin, P. y Fallon, A. E. (1987). "A perspective on disgust". *Psychological Review*, 94, 23-41.
- Rozin, P., Haidt, J. y McCauley, C. (2009). "Disgust: The body and soul emotion in the 21st century". B. O. Olatunji y D. McKay (Eds.). *Disgust and its disorders: Theory, assessment, and treatment implications*. Washington: American Psychological Association. 9-29.
- Ruch, W. (1993). "Exhilaration and Humor". M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *The Handbook of Emotion*. New York: Guilford Publications. 605-616.

- Russell, B. (2003). *La conquista de la felicidad*. Barcelona: DeBolsillo.
- Russell, J. A. y Mehrabian, A. (1977). "Evidence for three-factor theory of emotions". *Journal of Research in Personality*, 11, 273-294.
- Russell, J. A. y Woudzia, L. (1986). "Affective judgments, common sense, and Zajonc's thesis of independence". *Motivation and emotion*, 10, 169-183.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.). (2005). *The definition and selection of key competencies*: Executive summary. OECD: DeSeCo publication.
- Ryle, G. (1984). *The concept of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Saarni, C. (2007). "The development of emotional competence: pathways for helping children become emotionally intelligent". R. Bar-On, J. G. Maree y M. J. Elias (Eds.). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, Connecticut: Praeger. 15-34.
- Saarni, C., Mumme, D. L. y Campos, J. (1998). "Emotional development: Action, communication and understanding". W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development (5ª ed.)*. New York: John Wiley and Sons. 237-309.
- Saint-Exupery, A. (2002). *El principito*. Madrid: Enrique Sainz Editores.
- Sala, J. y Abarca, M. (2002). "Las competencias emocionales de los futuros profesores/as". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 3, 1-4.
- Salanova, M., Martínez, M. I., Cifre, E. y Schaufeli, W. B. (2005). "¿Se pueden vivir experiencias óptimas en el trabajo? Analizando el flow en contextos laborales". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58, 1, 89-100.
- Salem, N. (2011). "Emotions and emotional intelligence (EQ) in curriculum theory: on incorporating EQ skills in teacher education". M. Koehler y P. Mishra (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference*. Chesapeake, VA: AACE. 1040-1045.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). "Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale". J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure and health*. Washington: American Psychological Association. 125-151.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Book.
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. (2001). "Emotional intelligence: conceptualization and measurement". G. J. O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.). *Blackwell handbook of social psychology: interpersonal processes*. Oxford: Blackwell. 279-307.
- San Martín, J. A. (2013). *10 criterios de Don Bosco para desarrollar la inteligencia emocional*. Madrid: Editorial CCS.
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M., y Olmedo, M. (2008). "Sensibilidad al asco: Concepto y relación con los miedos y los trastornos de ansiedad". *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13, 137-158.
- Sanches, M. A. (2008). *Educación es creer en la persona*. Madrid: Narcea.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). "La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying". *Anales de psicología*, 28, 1, 71-82.
- Sánchez Santamaría, J. (2010). "La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial". *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Sánchez-Palencia (2014). "Hacia una antropología integral". V. Lozano, C. López y Á. Barahona (Eds.). *Hacia una razón ampliada: Fundamentos de investigación*. Madrid: Colección Diálogos. 63-90.
- Sartre, J. P. (1983). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schachter, S., y Singer, J. (1962). "Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state". *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Scheler, M. (2001). *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós.

- Scheler, M. (2002). *Gramática de los sentimientos: lo emocional como fundamento de la ética*. Barcelona: Crítica.
- Scheler, M. (2004). *Sobre el pudor y el sentimiento de vergüenza*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento y otros escritos*. Madrid: Palabra.
- Scherer, K. R. (1993). "Studying the emotion-antecedent appraisal process". *Cognition and Emotion*, 7, 325–355.
- Scherer, K. R. (1997). "Profiles of emotion-antecedent appraisal: Testing theoretical predictions across cultures". *Cognition and Emotion*, 11, 113-150.
- Scherer, K. R. (1999). "On the sequential nature of appraisal processes: Indirect evidence from a recognition task". *Cognition and Emotion*, 13, 6, 763-793.
- Scherer, K. R. (2004). "Feelings integrate the central representation of appraisal-driven response organization in emotion". A. S. R. Manstead, N. Frijda y A. Fischer (Eds.). *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. New York: Cambridge University Press. 136-157.
- Scherer, K. R. (2009). "The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model". *Cognition and Emotion*, 23, 7, 1307-1351.
- Scherer, K. R. (2010). "Theoretical approaches to the study of emotion in humans and machines". K. R. Scherer, T. Bänziger y E. B. Roesch (Eds.). *Blueprint for Affective Computing: A Sourcebook and Manual*. New York: Oxford University Press. 3-20.
- Scherer, K. R. y Coutinho, E. (2013). "How music creates emotion: a multifactorial process approach". T. Cochrane, B. Fantini y K. R. Scherer (Eds.). *The Emotional Power of Music: Multidisciplinary Perspectives on Musical Arousal, Expression, and Social Control*. New York: Oxford University Press. 121-146.
- Schopenhauer, A. (1951). *Essays from the Parerga and Paralipomena*. London: George Allen and Unwin.
- Schopenhauer, A. (1968). *Eudemonología: Aforismos sobre la felicidad en la vida*. Buenos Aires: Safian.
- Schopenhauer, A. (2007). *Los dos problemas fundamentales de la ética* (3ª Edición revisada). Madrid: Siglo XXI.

- Schorr, A. (2001). "Appraisal: The evolution of an idea". K. R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. New York: Oxford University Press. 20-34.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). "Development and validation of a measure of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutz, P. A. (2014). "Inquiry on Teachers' Emotion". *Educational Psychologist*, 49, 1, 1-12.
- Schutz, P. A. y Pekrun, R. (2007). "Introduction to Emotion in Education". P. A. Schutz y R. Pekrun (Eds.). *Emotion in Education*. California: Elsevier. 3-11.
- Scriven, M. S. (1967). "The methodology of evaluation". R. W. Tyler, R. M. Gagné y M. S. Scriven (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally. 39-83.
- Scriven, M. S. (1980). *The logic of evaluations*. California: Edgepress.
- Scriven, M. S. (1991). *Evaluation Thesaurus, Fourth Edition*. California: SAGE.
- Segura, M. y Arcas, M. (2007). *Educación las emociones y los sentimientos: Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. E. P. y Csíkszentmihályi, M. (2000). "Positive psychology: An introduction". *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P., Reivich, K., Jaycox, L. y Gilham, J. (2007). *The Optimistic Child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York: Houghton Mifflin.
- Senra, M., Pérez-González, J. C. y Manzano, N. (2007). "Competencias socioemocionales y alcoholismo en mujeres: revisión y estado actual de la cuestión". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18, 1, 73-82.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para estudio de la violencia.

- Shadish, W. R., Cook, T. D. y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for general causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shakespeare, W. (2008). *Macbeth*. New York: Cambridge University Press.
- Shapiro, L. E. (1997a). *How to raise a child with a higher EQ*. New York: Harper Collins.
- Shapiro, L. E. (1997b). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara Editor.
- Shapiro, L. E. (2002). *La salud emocional de los niños*. Madrid: Edaf.
- Shaver, P., Morgan, H. y Wu, S. (1996). "Is love a "basic" emotion?" *Personal Relationships*, 3, 81-96.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D. y O'Connor, C. (1987). "Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, 6, 1061-1086.
- Shenk, D. (2001). *El genio que llevamos dentro*. Barcelona: Ariel.
- Shiota, M. N. y Kalat, J. W. (2012). *Emotion (2nd edition)*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Shweder, R. A. (2004). "Deconstructing the Emotions for the Sake of Comparative Research". A. S. R. Manstead, N. Frijda y A. Fischer (Eds.). *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. New York: Cambridge University Press. 81-97.
- Silva, C. (2007). *Trastornos alimentarios: cómo prevenir, detectar y qué hacer si se presentan: anorexia, bulimia, comer compulsivo*. México D. F.: Pax México.
- Skinner, B. F. (1986). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Martínez Roca.
- Sloman, A. (2001). "Beyond Shallow Models of Emotion". *Cognitive Processing*, 1, 2, 177-198.
- Slote, M. (2013). *From enlightenment to receptivity: Rethinking our values*. New York: Oxford University Press.
- Smith, C. A., y Ellsworth, P. C. (1985). "Patterns of cognitive appraisal in emotion". *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 813-838.
- Snyder, C. R. (1999). *Coping: The Psychology of What Works*. New York: Oxford University Press.

- Soldevila, A. (2009). *Emociónate. Programa de educación emocional*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Soldevila, A., Filella, G. y Agulló, M. J. (2007). "Educar las emociones en la escuela: formación al profesorado". *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfico.
- Solomon, R. C. (2004). "On the passivity of the passions". A. R. S. Manstead, N. Frijda y A. Fischer (Eds.). *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. New York: Cambridge University Press. 11-29.
- Solomon, R. C. (2006). *True to our feelings: what our emotions are really telling us*. New York: Oxford University Press.
- Solomon, R. C. (2007). *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Solomon, R. L. y Corbit, J. D. (1974). "An opponent-process theory of motivation: I. Temporal dynamics of affect". *Psychological Review*, 81, 2, 119-145.
- Spaemann, R. (2004). *Ensayos filosóficos*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Spearman, C. (1904). "'General Intelligence', objectively determined and measured". *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spencer, L. M. (2005). "El valor económico de las competencias de la inteligencia emocional y los programas de recursos humanos basados en la CIE". D. Goleman y C. Cherniss (Eds.). *Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Editorial Kairós. 85-132.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work*. New York: Wiley and Sons.
- Spielberger, C. D. (Ed.). (2004). *Encyclopedia of applied psychology*. Amsterdam: Elsevier.
- Spinoza, B. (1958). *Ética demostrada según el orden geométrico*. México: FCE.
- Spinoza, B. (1966). *Spinoza: Obras Completas*. Madrid: Ediciones Ibéricas.
- Spock, B. (2002a). *The School Years: The Emotional and Social Development of Children*. New York: Simon and Schuster.

- Spock, B. (2002b). *The First Two Years: The Emotional and Physical Needs of Children from Birth to Age 2*. New York: Simon and Schuster.
- Stake, R. E. (1976). "A theoretical statement of responsive evaluation". *Studies in Educational Evaluation*, 2, 19-22.
- Starcevic, V. (2009). *Anxiety Disorders in Adults A Clinical Guide*. New York: Oxford University Press, 2009.
- Stein, N. L. y Trabasso, T. (1992). "The organization of emotional experience: Creating links among emotion, thinking, language, and intentional action". *Cognition and Emotion*, 6, 3/4, 225-244.
- Steiner, C. (1997). *Achieving emotional literacy*. London: Bloomsbury.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triangle of love: Intimacy, passion, commitment*. New York: Basic Books.
- Sternberg, R. J. y Powell, J. (1982). "Theories of intelligence". R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of human intelligence*. New York: Cambridge University Press. 975-1006.
- Strack, F., Argyle, M., y Schwarz, N. (Eds.) (1991). *Subjective well-being*. Oxford: Pergamon.
- Stufflebeam, D. L. (1974). *Meta-Evaluation*. Michigan: Western Michigan University.
- Stufflebeam, D. L. (2001). "The metaevaluation imperative". *American Journal of Evaluation*, 22, 2, 183-209.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2002). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Sujomlinski, V. (1975). *Pensamiento pedagógico*. Moscú: Progreso.
- Summers, G. F. (Ed.) (1976). *Medición de actitudes*. México D. F.: Trillas.
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003) "Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research". *Educational Psychology Review*, 15, 4, 327-358.

- Tamir, M., Bigman, Y. E., Rhodes, E., Salerno, J. y Schreier, J. (2015). "An expectancy-value model of emotion regulation: Implications for motivation, emotional experience, and decision making". *Emotion*, 15, 1, 90-103.
- Tangney, J. P. (1995). "Shame and guilt in interpersonal relationships". J. P. Tangney y K. W. Fischer (Eds.), (1995). *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*. New York, NY, US: Guilford Press, 114-139.
- Tangney, J. P. y Salovey, P. (1999). "Problematic social emotions: Shame, guilt, jealousy, and envy". R. M. Kowalski y M. R. Leary (Eds.). *The social psychology of emotional and behavioral problems: Interfaces of social and clinical psychology*. Washington: American Psychological Association. 167-195.
- Tausch, R. y Hüls, R. (2013). "Students, patients, and employees cry out for empathy". C. R. Rogers, H. C. Lyon y R. Tausch. *On Becoming A Teacher*. New York: Routledge. 134-146.
- Terman, L. M. y Merrill, M. A. (1970). *Medida de la inteligencia: método para el empleo de las pruebas de Stanford-Binet nuevamente revisadas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Teruel, M. P. (2000). "La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- Thorndike, E. L. (1920). "Intelligence and its uses". *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L. L. (1928). "Attitudes can be measured". *American Journal of Sociology*, 33, 4, 529-554.
- Thurstone, L. L. (1969). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tierno, B. (2010). *La fuerza del amor: El camino hacia la realización personal y la madurez afectiva*. Madrid: Ed. Planeta.
- Tolman, E. C. (1923). "A Behavioristic Account of the Emotions". *Psychological Review*, 30, 3, 217-227.

- Tójar, J. C. y Serrano, J. (2000). "Ética e investigación educativa". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6, 2.
- Tomás de Aquino (1989). *Suma de Teología (Vol. II, parte I-II)*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect. Imagery. Consciousness*, vol. 1. New York: Springer Publishing Co.
- Tomkins, S. S. (1984). "Affect theory". K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.). *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 163-195.
- Torre, S. (2000). "Estrategias creativas para la educación emocional". *Revista Española de Pedagogía*, 217, 543-571.
- Tortosa, F. y Mayor, L. (1992). "Watson y la psicología de las emociones: evolución de una idea". *Psicothema*, vol. 4, 1, 297-315.
- Toulmin, S. (2001). *Cosmópolis: el trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Península.
- Touriñán, J. M. (2008). "Posibilidad y necesidad en la educación en valores". J. M. Touriñán (Dir.). *Educación en Valores, Educación Intercultural y Formación para la Convivencia*. La Coruña: NetBiblo. 12-31.
- Touriñán, J. M. (Dir.) (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. La Coruña: Netbiblo.
- Traveset, M. (1999): "Educación emocional: estrategias de intervención". *Aula de Innovación Educativa*, 89, 15-20.
- Tuckman, B. W. (1999). *Conducting Educational Research. Fifth Edition*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Tuckman, B. W. y Monetti, D. M. (2012). *Educational psychology with virtual psychology labs*. Belmont, California: Cengage Learning.
- Tünnerman, C. (2003). *La universidad ante los retos del siglo XXI*. Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Turner, J. E. y Waugh, R. M. (2007). "A dynamical systems perspective regarding students' learning processes: Shame reactions and emergent self-organizations". P. A. Schutz y R. Pekrun (Eds.). *Emotion in Education*. California: Elsevier. 125-146.
- Turner, J. H. (1975). *Cognitive Development*. London: Methuen.

- Turner, J. H. (2000). *On the Origins of Human Emotions: A Sociological Inquiry into the Evolution of Human Affect*. California: Stanford University Press.
- Turner, J. H. (2007). *Human Emotions: A Sociological Theory*. New York: Routledge.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Unamuno, M. (1902). *Amor y Pedagogía*. Barcelona: Imprenta de Henrich y Ca–Editores.
- Unamuno, M. (1967). *Obras completas, volumen 3*. Madrid: Escelicer.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial EOS.
- Van der Zee, K., Thijs, M. y Schakel, L. (2002). “The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five”. *European Journal of Personality*, 16, 2, 103-125.
- Vázquez, C. (1990). “Trastornos del estado de ánimo (I). Aspectos clínicos”. F. Fuentenebro y C. Vázquez (Eds.), *Psicología Médica, Psicopatología, y Psiquiatría*, vol. 2, 901-934. Madrid: McGraw Hill.
- Vázquez, C., Castilla, C. y Hervás, G. (2008). “Reacciones ante el trauma: vulnerabilidad, resistencia y crecimiento”. E. G. Fernández-Abascal (Coord.). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide. 375-392.
- Vázquez, C. y Sanz, J. (1995). “Trastornos del estado de ánimo: Aspectos clínicos”. A. Belloch, B. Sandín, y F. Ramos (Eds.), *Manual de Psicopatología*, vol. 2, 299-340. Madrid: McGraw Hill.
- Vázquez, C. y Polaino, A. (1983). “Introducción al estudio de las alteraciones afectivas”. A. Polaino (Ed.). *Psicología Patológica*. Madrid: UNED. 319-347.
- Velasco, R. (2010). *Dismorfofobia o vergüenza del cuerpo*. Clínica e Investigación Relacional, 4, 1, 208-220.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, D.L.
- Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones Akal.

- Vincent, K., Hazell, T., Allen, J. y Griffiths, T. (2005). "New Times, New Teachers: Valuing Social and Emotional Wellbeing in Teacher Education". M. Cooper (Ed.), *Teacher Education: Local and Global. 33rd Annual Conference of the Australian Teacher Education Association*. Surfers Paradise: Australian Teacher Education Association Publication. 447-453.
- Vivas, M., Gallego, D. J. y González B. (2006). *Educación las emociones*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Vives, J. L. (1992). *De anima et vida*. Valencia: Ajuntament de Valencia.
- Voegelin, E. (2011). *Autobiographical reflections. Revised edition with glossary*. Columbia: University of Missouri Press.
- Volpi, F. (2009). *Martín Heidegger: La experiencia del camino*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Watson, J. B. (1970). *Behaviorism*. New York: The Norton Library.
- Watson, J. B. y Rayner, R. (1920). "Conditioned emotional reactions". *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1, 1-14.
- Weber, M. C. E. (1996). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. C. E. (2012). *Sociología de la religión*. Madrid: Akal.
- Weiner, B. y Graham, S. (1984). "An attributional approach to emotional development". C. E. Izard, J. Kagan, y R. B. Zajonc (Eds.). *Emotions, cognition, and behavior*. New York: Cambridge University Press. 167-191.
- Weinert, F. E. (2004). "Concepto de competencia; una aclaración conceptual". D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México D. F.: Fondo de cultura económica. 94-127.
- Weiten, W., Lloyd, M. A., Dunn, D. S. y Hammer, E. Y. (2008). *Psychology applied to modern life: adjustment in the 21st century. Nine edition*. Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning.
- Weisfeld, G.E. (1993). "The adaptive value of humor and laughter". *Ethology and Sociobiology*, 14, 2, 141-169.
- Whitcomb, S. y Merrell, K. W. (2013). *Behavioral, Social, and Emotional Assessment of Children and Adolescents*. New York: Routledge.

- Whitted, K. S. (2011). "Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure". *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55, 1, 10-16.
- Wierzbicka, A. (2001). "A culturally salient Polish emotion: Przykro (pron. pshickro)". J. Harkins y A. Wierzbicka (Eds.). *Emotions in Crosslinguistic Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter 337-358.
- Wolf, R. L. (1974). "The citizen as jurist: A new model of educational evaluation". *Citizen Action in Education*, 4.
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). "The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study". *The Leadership Quarterly*, 13, 3, 243–274.
- Woodruffe, C. (1993). "What is meant by a Competency?". *Leadership and Organization Development Journal*, 14, 1, 29-36.
- Wundt, W. (1896). *Compendio de psicología*. Madrid: La España Moderna.
- Wyer, R. S. y Srull, T. K. (Ed.), (1993). *Perspectives on anger and emotion*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Yankovic, B. (2007). *El genoma humano al alcance de todos*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Young, M. D. (1958). *The rise of meritocracy*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Zaccagnini, J. L. (2006). "Usos y abusos de la inteligencia emocional". *Infocop*, 27, 30-32.
- Zadel, A. (2006). "Impact of personality and emotional intelligence on successful training in competences". *Managing Global Transitions: International Research Journal*, 4, 4, 363-376.
- Zajonc, R. B. (1980). "Feelings and Thinking: Preferences need no Inferences". *American Psychologist*, 35, 2, 151–175.
- Zajonc, R. B. (1984). "On the Primacy of Affect". *American Psychologist*, 39, 2, 117–123.
- Zhang, Y. (2007). *Transforming Emotions With Chinese Medicine: An Ethnographic Account from Contemporary China*. Albany: State University of New York Press.

- Zonneville-Bender, M. J. S., van Goozen, S. H. M., Cohen-Kettenis, P. T., van Elburg, T. A. y van Engeland, H. (2004). "Emotional functioning in adolescent anorexia nervosa patients". *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, 1, 28-34.
- Zubiri, X. (1992). *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zubiri, X. (2004). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Tecnos, Fundación Xavier Zubiri.

MARCO LEGISLATIVO

- Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 68/2007, de 29 de Mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 69/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha.
- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.
- Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil.

Orden de 9 de noviembre de 2009 por la que se crea la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura.

Orden EDU/3138/2011, de 15 de noviembre, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional.

Orden EDU/3530/2011, de 19 de diciembre, por la que se corrigen errores y omisiones en la Orden EDU/3138/2011, de 15 de noviembre, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional.

Orden de 9 de noviembre de 2009 por la que se crea la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Resolución de 2 de febrero de 2009, de la Universidad de Zaragoza, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Psicología.

Resolución de 30 de junio de 2009, de la Universidad a Distancia de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Psicología.

Resolución de 17 de noviembre de 2009, de la Universidad Rey Juan Carlos, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil.

Resolución de 17 de noviembre de 2009, de la Universidad Rey Juan Carlos, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Psicología.

Resolución de 11 de enero de 2010, de la Universidad Camilo José Cela, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Psicología.

Resolución de 26 de marzo de 2010, de la Universidad Católica San Antonio, por la se publica el plan de estudios de Graduado en Psicología.

Resolución de 28 de mayo de 2010, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Psicología.

Resolución de 30 de junio de 2010, de la Universidad de Murcia, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Psicología.

Resolución de 25 de octubre de 2010, de la Universidad de Málaga, por la que se publica el plan de estudios de Máster Universitario en Investigación e Intervención Social y Comunitaria.

Resolución de 16 de noviembre de 2010, de la Universidad Jaume I, por la que se publica el plan de estudios de Máster Universitario en Psicopatología, Salud y Neuropsicología.

Resolución de 30 de noviembre de 2010, de la Universidad Francisco de Vitoria, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil.

Resolución de 30 de noviembre de 2010, de la Universidad Francisco de Vitoria, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria.

Resolución de 15 de diciembre de 2010, de la Universidad de Valladolid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social.

Resolución de 3 de febrero de 2011, de la Universidad de Murcia, por la que se publica el plan de estudios de Máster en Psicología de la Educación.

Resolución de 21 de febrero de 2011, de la Universidad de Burgos, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social.

Resolución de 8 de abril de 2011, de la Universidad de Zaragoza, por la que se publica el plan de estudios de Máster en Profesorado de Educación

Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Resolución de 16 de mayo de 2011, de la Universidad de León, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social.

Resolución de 7 de julio de 2011, de la Universidad de Salamanca, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Infantil.

Resolución de 7 de julio de 2011, de la Universidad de Salamanca, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria.

Resolución de 21 de julio de 2011, de la Universidad Internacional de La Rioja, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Infantil.

Resolución de 21 de julio de 2011, de la Universidad Internacional de La Rioja, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Primaria.

Resolución de 3 de noviembre de 2011, de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Educación Social.

Resolución de 24 de enero de 2012, de la Universidad Francisco de Vitoria, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Psicología.

WEBGRAFÍA

Attitudes (2006). *Cuaderno de conclusiones nº 5: ¿Conduces tú o tus emociones?* Madrid: Attitudes. Consultado el 07/07/2012. Disponible en:

http://www.attitudes.org/wp-content/uploads/pdfs/Conclusiones_5jornada.pdf

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo. Consultado el 07/07/2012. Disponible en:

<http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf>

ERIC (2002a). *Thesaurus: Emotional Intelligence*. Consultado el 04/05/2012. Disponible en:

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/gotoThesaurusDetail.do?thesaurusDetailBackURL=http%3A%2F%2Fwww.eric.ed.gov%2FERICWebPortal%2Fthesaurus%2Fthesaurus_alpha.jsp&term=Emotional+Intelligence

ERIC (2002b). *Thesaurus: Teaching Methods*. Consultado el 29/10/2012.

Disponible en:

<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/gotoThesaurusDetail.do?term=Teaching+Methods&fromSearch=false>

Eurostats (2002). *Smokers between 15 and 24, by sex*. Luxembourg: European Commission. Consultado el 07/07/2012. Disponible en:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/dataset?product_code=TPS00170

Eurostats (2011). *Overweight and obesity - BMI statistics*. Luxembourg: Eurostats New Release. Consultado el 11/07/2012. Disponible en:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-24112011-BP/EN/3-24112011-BP-EN.PDF

Instituto Nacional de Estadística (1998). *Clasificación de los menores bajo tutela por enfermedad o circunstancias de los padres y clase*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Consultado el 08/07/2012. Disponible en:

<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?type=pcaxis&path=/t18/p467/a1998/l0/&file=05012.px>

Instituto Nacional de Estadística (2006). *Edad de inicio en el consumo por tipo de sustancia psicoactiva y periodo*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Consultado el 07/07/2012. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?type=pcaxis&path=/t15/a044/a101/l0/&file=02003.px>

Instituto Nacional de Estadística (2007). *Consumo de drogas por frecuencia, tipo de sustancia psicoactiva, periodo y grupo de edad*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Consultado el 07/07/2012. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?type=pcaxis&path=/t15/a044/a101/l0/&file=01002.px>

Instituto Nacional de Estadística (2009a). *Índice de masa corporal de menores según sexo. Población de 16 y 17 años*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Consultado el 11/07/2012. Disponible en:

<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?type=pcaxis&path=/t15/p420/a2009/p06/l0/&file=01007.px>

Instituto Nacional de Estadística (2009b). *Boletín Oficial del INE: 7 de abril. Día mundial de la salud. Un chequeo a los españoles*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Consultado el 15/07/2012. Disponible en:

<http://www.ine.es/revistas/cifraine/0209.pdf>

Instituto Nacional de Estadística (2009c). *Tipo de medicamento recetado consumido en las últimas 2 semanas según sexo y relación con la actividad económica actual. Población de 16 y más años*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Consultado el 15/07/2012, Disponible en:

<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?type=pcaxis&path=/t15/p420/a2009/p02/l0/&file=07011.px>

Instituto Nacional de Estadística (2010). *Tasas de mortalidad por causas, sexo y edad*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Consultado el 12/07/2012. Disponible en:

<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?type=pcaxis&path=/t15/p417/a2010/l0/&file=01004.px>

Ministerio de Sanidad y Consumo (2009). *Guía de Práctica Clínica sobre Trastornos de la Conducta Alimentaria*. Barcelona: Agència d'Avaluació de Tecnologia i Recerca Mèdiques de Catalunya. Consultado el 11/07/2012. Disponible en:

[http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_440_Tt_Conduc_Aliment_compl_\(4_jun\).pdf](http://www.guiasalud.es/GPC/GPC_440_Tt_Conduc_Aliment_compl_(4_jun).pdf)

Plan Nacional sobre Drogas (2007). *Encuesta domiciliaria sobre alcohol y drogas en España (ESTUDES), 1995-2007*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Consultado el 07/07/2012. Disponible en:

<http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/observa/pdf/Domiciliaria2007.pdf>

Plan Nacional sobre Drogas (2008). *Encuesta estatal sobre uso de drogas en estudiantes de enseñanzas secundarias (ESTUDES), 1994-2008*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Consultado el 07/07/2012. Disponible en:

<http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/observa/pdf/Estudes2008.pdf>

RESUMEN

Título: *Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional*

Palabras clave: educación emocional, inteligencia emocional, competencia emocional, emociones.

En la presente tesis doctoral, el objetivo fundamental es justificar la necesidad de una educación emocional. Por ello, se distingue con claridad dos partes diferenciadas, aunque conectadas entre sí. Una primera, formada por seis capítulos eminentemente teóricos, que versa en torno a dicha justificación, y la segunda, compuesta por siete capítulos relativos a la experimentación, que aborda el estudio empírico en educación emocional con alumnos universitarios.

Por un lado, partiendo de una aclaración terminológica (desambiguación, definición y clasificación) que esclarece el objeto de estudio, se realiza una revisión filosófica (desde la época presocrática, pasando por la filosofía clásica, medieval, renacentista y moderna, hasta llegar a lo contemporáneo) y psicobiológica (el legado de James y Darwin que se traslada hasta la actualidad en la tendencia biológica, como con la neurociencia, y en la psicológica, como con la *appraisal theory*) sobre la importancia de la dimensión emocional en el ser humano. A su vez, se analizan los conceptos centrales de este escrito, IE, inteligencia emocional (concepto, modelos, irrupción, evolución y críticas a la validez de constructo), CE, competencia emocional (surgimiento, magnitud y relación con la IE) y medición de los procesos emocionales (medición de actitudes, de factores emocionales y de la IE rasgo de personalidad, IER, y la IE habilidad-capacidad máxima, IEC).

Todo esto confluye en la educación emocional, por lo que tras partir de los referentes pedagógicos en materia afectiva, como Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Montessori, Piaget, Neill o Freire, se define la misma, acotando sus límites (desde el plano ético, físico y psicológico) y recusando modelos que no son, en sentido estricto, nuestra idea de educación emocional (educación con

emotividad, hacia la sensiblería, como transformación de la afectividad, como apología de emociones positivas, como represión de emociones negativas...). De mismo modo, se examina el momento actual de dicha educación desde cuatro estamentos próximos: comunidad científica (evidencias empíricas sobre educación emocional a nivel nacional y mundial), colectivo docente (competencia emocional en la profesión educativa y la materia emocional en los planes de estudios universitarios), sociedad en conjunto (conciencia social sobre el mundo de las emociones) y legislación educativa actual española (precedentes, LOE y LOMCE).

Este primer bloque finaliza con los principales factores que justifican la necesidad de una educación emocional, entre los que destacan el fomento por la educación integral e integradora, el auge de la IE y sus beneficios, la neuroplasticidad emocional, el traslado de la literatura investigativa a la praxis, la escasez de cooperación familiar y por parte de otras instituciones, el éxito y bienestar en la vida profesional, el hecho de evitar la inexistente batalla entre razón y emoción, salir del analfabetismo emocional, o paliar diversos problemas infantojuveniles vinculados a lo afectivo (tabaco, alcohol y otras drogas, trastornos alimenticios y de la imagen, accidentes de tráfico, depresión y ansiedad patológica y violencia).

Por otro lado, ya en la praxis, se responde a la pregunta de investigación: ¿asistir a un Programa de Intervención Psicopedagógica en Educación Emocional (PIPEE) influye en la IE de alumnos universitarios de educación y psicología, tanto entendiéndola como rasgo de personalidad como habilidad-capacidad máxima (medida con el test MSCEIT y TMMS-24)? Del mismo modo, se procede con cuestiones secundarias como ver si son dos constructos distintos dentro de la IE, si los instrumentos de medida tienen una estructura válida y una fiabilidad satisfactoria, o si hay diferencias significativas en función de otras variables reseñables, como la carrera que están realizando (educación o psicología). Por ello, los objetivos del desarrollo empírico son:

- Describir la realidad universitaria en lo referido a la IER e IEC.
- Analizar la fiabilidad como estabilidad y consistencia interna de los instrumentos de medida sobre la IE.
- Valorar, tras pruebas estadísticas, si los instrumentos sobre la IE poseen una validez de constructo aceptable, con una estructura factorial en la línea de lo que promueven sus teorías.
- Identificar las relaciones existentes entre las variables de cada prueba.
- Clarificar la relación que guarda la IER y la IEC.
- Distinguir empíricamente el constructo IER del constructo IEC.
- Determinar la significatividad o no del efecto del PIPEE sobre la IER y la IEC de los participantes.
- Señalar las congruencias y disonancias en la IE, en función variables como la carrera (educación o psicología).
- Justificar la necesidad de una educación emocional en el ámbito formativo actual, en base a la situación mostrada por parte de los participantes en materia emocional.

Con una muestra de 101 universitarios de la Universidad Francisco de Vitoria de Madrid (Grado en Psicología, Educación Infantil y Educación Primaria), la metodología de investigación de este estudio se ajusta a un diseño cuasiexperimental pretest-posttest, con dos grupos naturales (control, GC, y experimental, GE) no equivalentes. Para la manipulación de la variable independiente principal, la asistencia o no al PIPEE, se diseñó (objetivos, destinatarios, contenidos, metodología didáctica, modo de intervención, temporalización y estructura, recursos materiales y personas, evaluación y las sesiones en sí), evaluó (metaevaluación, evaluación de contexto, entrada, proceso y producto) y puso en práctica dicho programa.

Ya en los resultados, el análisis correlacional muestra significatividad positiva dentro de cada test (TMMS-24 y MSCEIT). Sobre las propiedades de los instrumentos de medida de las variables dependientes, en el análisis de fiabilidad se revelan valores satisfactorios, tanto entendida como estabilidad

(correlaciones significativas) como consistencia interna (valores aproximados a 0,9 en Alfa de Cronbach y en los estadísticos sobre las dos mitades en el test TMMS-24 y desconocidos en el caso del MSCEIT); en cuanto a la validez de constructo, tras un análisis de la dimensionalidad, se evidencia una estructura semejante a la propuesta por el marco teórico (tres dimensiones en TMMS-24 y dos áreas y cuatro dimensiones, con ciertas restricciones, en MSCEIT). Asimismo, la reducción de variables refleja que en la IE hay dos constructos diferentes e independientes (el factor IER y el IEC).

Por último, los análisis fundamentales se centran en las diferencias estadísticamente significativas en la IER e IEC del posttest, tras controlar los efectos del pretest. Los análisis de varianzas y covarianzas ratifican lo formulado en las hipótesis: ausencia de diferencias significativas en la IER y la IEC entre los alumnos de educación y de psicología (salvo en Manejo emocional, con puntuaciones superiores en psicología), ausencia de diferencias en ninguna de las tres dimensiones de la IER entre el GC y el GE, pero sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de variables de la IEC (4 de las 8 tareas, Sensaciones, Cambios, Manejo y Relaciones, 3 de las 4 ramas, CIEF, CIEC y CIEM, en las dos áreas y en la puntuación general), con valores medios superiores en el GE sobre el GC.

Sobre las conclusiones, incidimos en los dos aspectos cardinales de esta tesis. Desde una visión teórica, los argumentos presentados, de carácter multidisciplinar, son una justificación que obliga a creer con firmeza en la necesidad de una educación emocional. Y desde las evidencias empíricas, el principal hallazgo es el impacto a corto plazo del programa formativo en la IEC: existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados del posttest de la IEC entre el GC y GE, tras controlar las diferencias iniciales; es decir, el programa formativo desarrolla la IEC (en el 63,3% de los análisis presentados), indicador que proyecta los beneficios que pueden derivarse hacia múltiples disciplinas, entre ellas el Magisterio, y por tanto, provechoso para el docente, el educando y, en última instancia, la comunidad educativa.

ABSTRACT

Title: *Justification for the necessity of emotional education. A psycho-pedagogical intervention programme design of emotional education*

Keywords: emotional education, emotional intelligence, emotional competence, emotions.

In the current doctoral thesis, the main objective is to justify the necessity of an emotional education. For this aim, two different parts are developed, although they are closely linked. The first is composed of six theoretical chapters, which deal with the exposed justification. The second part consists of seven chapters related to the experimentation, addressing the empirical research about emotional education with university students.

On the one hand, from a terminological explanation (Disambiguation, definition and classification) that clarifies the focal point of the study, a philosophical (from Pre-Socratic era, through Classical, Medieval, Renaissance and Modern Philosophy, to Contemporary Philosophy) and psycho-biological revision (the legacy of James and Darwin, which is present currently in the biological trend, as such is the case in Neuroscience, and in the psychological with the appraisal theory), are carried out about the importance of the emotional dimension within human beings. Furthermore, core concepts are analysed, EI, emotional intelligence (concept, models, emergence, evolution and critiques to the construct validity), EC, emotional competence (emergence, significance and connection with EI) and measuring of emotional processes (measuring of attitudes, emotional factors and trait personality EI, EIT, and maximum skill-ability EI, EIA).

These come hand in hand with emotional education, and after a revision of the pedagogical models with respect to emotional subject, such as Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Montessori, Piaget, Neill or Freire, the concept itself is defined and delimited (from an ethical, physical and psychological level) and models that do not fit into our idea of emotional education are refused

(emotive-like education towards sentimentality as a way of transforming affectivity, of focusing positive emotions, of repressing negative emotions...). Likewise, the current moment of the target educations is examined from four close groups: scientific community (empirical evidences about emotional education at a national and global level), teaching union (emotional competence in educational occupation and emotional matter in university curriculum), overall society (social conscience about the world of emotions) and current Spanish educational legislation (precedents, LOE and LOMCE).

This first part ends with the chief factors that justify the need for an emotional education, some of which are the encouragement of a comprehensive and conciliatory education, the peak of EI and its benefits, the emotional neuroplasticity, the transfer of investigative reports to praxis, the scarcity of familiar cooperation and institutional cooperation, the success and welfare in the professional life, the fact of avoiding the fight between reason and emotion, finishing with emotional illiteracy, or alleviate several youthful problems related to affective matters (tobacco, alcohol and other substances, eating disorders and disorders related to physical appearances, traffic accidents, depression and pathological anxiety and violence).

On the other hand, the praxis responds to the following investigation question: Does attending a Psychological Intervention Programme in Emotional Education (PIPEE) has an influence in university Psychology and Education students' EI, taking it either as a personality feature or maximum skill-ability (measured by MSCEIT and TMMS-24 tests)? Moreover, secondary issues are addressed, such as verifying if they are two different constructs of EI, if measurement instruments have a valid structure and a satisfactory reliability, or, by contrast, if there are significant differences depending on other noteworthy variables, such as the degree they are studying (education of psychology). Consequently, the objectives of the empirical research are the following ones:

- To describe university reality with respect to EIT and EIA.

- To analyse the reliability as stability and inner consistence of measurement instruments on the EI.
- To appreciate if the instruments on the EI have an acceptable construct validity, after statistical tests, with a factorial structure following the line that its theories promote.
- To identify the relationships between the variables of each test.
- To clarify the link between EIT and EIA.
- To provide an empirical difference between the EIT construct from the EIA one.
- To determine the significance or absence of it of the PIPEE's effect about the EIT and EIA of the participants.
- To signal the congruences and discordances in EI, related to variables such as the university degree (education or psychology).
- To justify the need for an emotional education in the present formative area according to the situation showed by the participants in emotional matters.

With a sample of 101 university students from Francisco de Vitoria University (Psychology, Pre-school Education and Primary Education degree), the research methodology of the current study comes to terms with a quasi-experimental pre-test/post-test design, with two non-equivalent natural groups (control, GC, experimental, GE). For the manipulation of the principal independent variable, the PIPEE assistance or absence of it, the programme was designed (objectives, addressees, contents, didactic methodology, intervention procedure, timing and structure, personal and material resources, evaluation and sessions), evaluated (metaevaluation, context evaluation, entrance, process and product) and was put into practice.

Regarding the results, the correlating analysis illustrates positive significance within each test (TMMS-24 and MSCEIT). With respect to measurement instruments' properties of dependent variables, the reliability analysis reveals satisfactory values, both as stability (significant correlations) and inner consistence (values closed to 0.9 following Cronbach of Alfa and over

the two halves in the TMMS-24 test and unknown in the case of MSCEIT); with regards to the construct validity, after an analysis of dimensionality a similar structure to the proposal of the theoretical frame is evidenced (three dimensions in TMMS-24 and two areas and four dimensions, with certain restrictions, in MSCEIT). Likewise, the variables reduction shows that in EI there are two different and independent constructs (EIT and EIA factors).

Finally, the essential analysis are based on the statistically significant differences in the EIT and EIA of the post-test, after delimiting the effects of the pre-test. The variance and covariance analysis ratify what was formulated in the hypothesis: absence of significant differences in EIT and EIA between Psychology and Education students (except for Emotional management, having Psychology students higher score), lack of difference in any of the three dimensions of the EIT between the GC and GE, but statistically significant differences are encountered in most of the variables of the EIA (4 put of 8 tasks, Feelings, Changes, Management and Relationship, 3 out of the 4 branches, CIEF, CIEC and CIEM, in the two areas and in the general score), with average values higher in the GE than the GC.

With respect to conclusions, the two fundamental aspects of the current thesis are emphasised. From a theoretical perspective, the multidisciplinary-like arguments developed are a justification that demonstrates the firm belief of the need of an emotional education. From empirical evidences, the main discovery deals with the short-term impact of the formative programme in EIC: there are statistically significant differences in the post-test results of the EIC between the GC and GE, once the initial distinctions were controlled; that is, the formative programme develops the EIA (in the 63.3% of the analysis presented), indication of the benefits that can be applied to other disciplines, such as, Pre-school Education and Primary Education and, consequently, it is advantageous for the teacher, the student and, ultimately, for the educational community.